

*Universidade do Estado do Rio Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação*

*O Grande Mestre da Escola: Os livros de leitura para a
Escola Primária da Capital do Império Brasileiro*

Giselle Baptista Teixeira

*Rio de Janeiro
Julho de 2008*

*Universidade do Estado do Rio Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação*

*O Grande Mestre da Escola: Os livros de leitura para a Escola
Primária da Capital do Império Brasileiro*

Giselle Baptista Teixeira

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em educação*

Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves Gondra

*Rio de Janeiro
Julho de 2008*

BANCA EXAMINADORA

Titulares:

Prof^o. Dr^o. José Gonçalves Gondra
PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Ana Chrystina Venancio Mignot
PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Oliveira Galvão
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Alessandra Frota Martinez de Schüller
PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Laura Antunes Maciel
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Durante os dois anos e meio que envolveram esta pesquisa, muita gente querida esteve presente contribuindo para elaboração deste trabalho, às quais devo meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço à minha família, principalmente a meus pais, Clemente José Teixeira e Zuleica Baptista Teixeira, que respeitaram e apoiaram as minhas decisões e que, juntamente com meus tios, muitas vezes, sacrificaram seus próprios sonhos para que os meus se tornassem possíveis.

A Angélica, Daniel e Marina que, acredito, não dimensionem o quanto são importantes em minha caminhada, sempre amenizando os percalços da jornada e facilitando a vida para mim. Sem dúvida, os melhores e mais fiéis companheiros.

Ao professor Gondra por sua fundamental orientação nos últimos seis anos e pelo incentivo permanente em minha vida acadêmica. Cabe ressaltar o quanto tenho aprendido com sua generosidade e competência profissional. Foi um presente tê-lo por perto durante todo esse tempo.

Às queridas professoras Alessandra Schueler e Ana Maria Magaldi, pelos ótimos trabalhos que serviram de referência ao meu, pelas oportunidades concedidas e por serem as profissionais que são, competentes e gentis, sempre com uma palavra de apoio e um sorriso acolhedor.

Agradeço também a professora Ana Chrystina Venancio Mignot pela leitura do projeto e pelas valiosas sugestões dadas.

Aos amigos do grupo de pesquisa, NEPHE/UERJ, pelos diálogos e trocas que enriqueceram este trabalho e que tornaram as tardes na UERJ bem mais empolgantes e prazerosas.

Aos amigos de muito tempo e aos recentes pelo carinho e torcida constante. Agradeço a paciência pelas inúmeras vezes que em que o trabalho não permitiu dar-lhes a necessária atenção.

A todos vocês, meu muito obrigada!

SUMÁRIO

Índice de figuras	7
Índice de tabelas	8
Resumo	9
Abstract	10
Introdução	11
 I- LIVRO: ARTEFATO CULTURAL E ESCOLAR	 19
1.1 - A invenção do livro impresso	20
1.2 - Os estudos sobre os livros escolares no Brasil	25
1.3 – Livro escolar: o interesse de diferentes áreas	37
 II- O LIVRO NO BRASIL: PRODUÇÃO, CONTROLE E CIRCULAÇÃO	 43
2.1 - A circulação das primeiras obras	44
2. 2 – O aparecimento dos livros escolares	46
2.3 – A regulação do livro escolar nos oitocentos	50
2.4 – Os autores dos livros escolares na Corte	69
2.5 - Tensões presentes na adoção dos livros escolares nos oitocentos	80
2.5.1 – A disputa entre “liberais” e “conservadores”: oscilações nas normas do livro escolar	83
 III- A CIRCULAÇÃO DOS LIVROS DE LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA NA CORTE IMPERIAL	 93
3. 1 – Ensino da leitura	100
3. 2 – Ensino da escrita	109
3.3 – Introdução da gramática	113
3. 4 – A “voz” dos professores	116

3.5 - Os livros de leitura do Barão de Macaúbas	130
3.6 - O método “Bacadafá” de Antonio Pinheiro de Aguiar	135
3.7 - O método de leitura do “Castilho brasileiro”	148
3.8 - O “Systema de leitura” do Bacharel Eduardo de Sá	158
3.9 - Livros de história e ensino da leitura	160
3.9.1 - Os “Episódios da História Pátria” de Fernandes Pinheiro	163
3.9.2 - As “Lições de História do Brasil” de Joaquim Manuel de Macedo	166
3.10 - “Grammatica da língua Nacional”, de Antonio Álvares Pereira Coruja	173
3.11 - As Fábulas e suas moralidades	175
 IV- LIVROS DE MORAL E RELIGIÃO NA CORTE IMPERIAL	 180
4.1 - O ensino da moral e da religião nas escolas da Corte	181
4.2 - Os livros de moral e religião em circulação na Corte	197
4.3 - A “doutrina christan” do Cônego Pinheiro	200
4.4 - O catecismo de Castilho	206
4.5 - A “Doutrina Christã” para os pequenos patrícios	210
4.6 - O “Compêndio da Doutrina Christã” de Backer	213
4.7 - As “Lições Morais e Religiosas” de José Rufino Rodrigues	217
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 221
BIBLIOGRAFIA E FONTES	224

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I – Parecer sobre o livro “Syllabario” de Ribeiro de Almeida	59
Figura II – Professores e suas obras (1877)	75
Figura III – Decreto nº. 9397 de 7 de março de 1885	90
Figura IV – 1ª Carta do Método Bacadafá	139
Figura V - 2º Quadro de leitura do método Bacadafá	140
Figura VI – Cartilha de nomes do Método Bacadafá	141
Figura VII - Explicação do Método de leitura Bacadafá	143
Figura VIII – Cinco tempos de aula propostos por Castilho no ensino da leitura	154
Figura IX - Contrato entre Joaquim Manoel de Macedo e a IGIPSC	168
Figura X - Relação de livros necessários para a 1ª Escola Pública de Instrução Primária do sexo masculino para a freguesia do Sacramento	201

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I - Artigos referentes a livros localizados nos Anais do CBHE	26
Tabela II - Artigos sobre livros localizados em Revistas de História da Educação	29
Tabela III – Disciplinas previstas para meninos e meninas (1827)	54
Tabela IV – Disciplinas previstas para o ensino primário (1854)	65
Tabela V – Disciplinas previstas para a instrução primária superior (1854)	65
Tabela VI - Livros utilizados pelos alunos (1854 a 1878)	68
Tabela VII - Referências de proprietárias de escolas e autoras de livros de ensino	73
Tabela VIII - Disciplinas previstas para o ensino primário (1879)	85
Tabela IX – Disciplinas previstas para o 2º grão (1879)	86
Tabela X – Livros destinados ao ensino da leitura, da escrita e da gramática (século XIX)	97
Tabela XI - Resposta de professores ao 4º ponto da Conferência Pedagógica	116
Tabela XII - Livros destinados ao ensino da moral e da religião – Séc. XIX	197

RESUMO

Neste trabalho analisei a produção, controle e circulação dos livros nas escolas da Corte Imperial, buscando compreender melhor as condições de aparecimento e de permanência do livro na ordem escolar do Brasil e as ações que o elegeram como um suporte privilegiado para difusão dos saberes escolarizados. Tendo consciência da amplitude do tema, na análise das obras, a título de exercício de reflexão acerca das questões postas na adoção dos livros, me detive mais detalhadamente nos manuais que eram destinados ao ensino da leitura e da escrita, bem como da moral e da religião, que naquele período fazia parte do currículo oficial das escolas brasileiras.

Estando inserido nos estudos acerca da história do livro, como os de Lucien Febvre, Roger Chartier, Robert Darnton, entre outros autores, a escolha do livro escolar como objeto deste estudo não foi aleatória, sendo apoiada em uma revisão bibliográfica, e mais especificamente com relação ao século XIX, em documentos sobre a instrução localizados em arquivos e bibliotecas, que permitem trabalhar com a hipótese de que o livro se constituiu em um dos principais instrumentos para a escolarização dos saberes, e uma tecnologia a serviço de um projeto civilizatório posto em curso nos oitocentos. Nesse sentido, o elegi com o intuito de refletir e melhor compreender aspectos envolvidos na construção de determinadas práticas escolares da Corte Imperial, bem como o que em um determinado momento se pretendeu ensinar, os modelos pedagógicos e os interesses sociais de uma determinada época.

Para realização da pesquisa, as principais fontes utilizadas foram às leis que regulamentaram a instrução primária e secundária do Município da Corte, os dicionários biobibliográficos, obras e periódicos encontrados na Biblioteca Nacional, documentos localizados no Arquivo Geral da Instrução Pública referente aos compêndios, trabalhos já realizados sobre o tema e os Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império e da Inspetoria Geral da Instrução Pública. Os documentos e relatos oficiais foram contrastados com a documentação dos autores, professores e com a análise das obras, dando a ver o sistema de regras do qual o livro fez parte, as transformações e permanências neste sistema, e as tensões daí resultantes.

ABSTRACT

In this study I analyzed the production, control and circulation of the books in the Imperial Court's schools, intending to better understand the conditions of the appearance and permanency of the book in the Brazilian school's order and the actions that elected him as a privileged support for scholarization knowledge diffusion. As far as the theme amplitude concerns, I focus more detail in manuals that were destined to the reading and the writing teaching in the works analysis, as title of reflection exercise about of the questions pointed in books adoptions, as well as of the moral and religion that in this period made part of the Brazilian Schools official's curriculum.

Being inserted in the studies about the book history, as the of Lucien Febvre, Roger Chartier and Robert Darnton, among others authors, the selection of the school book as an object of this study doesn't was random, being supported in a bibliography revision, and more specifically on relation to the nineteenth Century, in documents about the instruction localized in Archives and Libraries, that permit us to work with the hypothesis that the book constituted himself as one of the principals instruments for the scholarization of the knowledges, and a technology for service of the civilization's project being in progress in the eight hundreds. In this way, I elect him with the intuit of to reflect and better understand involved aspects in the construction of determined Imperial Court schools practices, as well as that on a specific moment itself intend to teach, the pedagogic models and the social interests of a specific epoch.

For the research realization, the principals sources used were the laws that regulated the Court Municipality primary and secondary school, the dictionaries bio-bibliography, works and journals situated in the National Library, documents that are situated in the Rio de Janeiro General Archive concerning to the compendiums, works already made about the theme and the reports made by the Minister and Secretary of the Imperial Business and by Court's General Inspectory Primary and Secondary Instruction. The documents and the official relates were contrasted with a general documentation of the authors, teachers and with an analysis of the works, getting us a view of the system's rules of which the book made part, the transformations and permanencies in this system, and the tensions that result from this.

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresento iniciou-se ainda na graduação em Pedagogia, quando por conta do cumprimento em uma disciplina obrigatória “Estágio produtivo”, e de visitas ao Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), deparei-me com uma vasta documentação acerca da instrução pública na Corte. Diante desse material, chamou-me a atenção, os documentos referentes a livros escolares do século XIX que, como muitos, nem ao menos sabia que existiam. Meses depois, ao ser contemplada com uma bolsa de iniciação científica, e sob orientação do professor José Gonçalves Gondra, optamos por iniciar uma pesquisa referente a este objeto escolar, que acreditávamos, poderia nos ajudar a compreender melhor as ações de escolarização deste período¹.

Com o andamento e amadurecimento da pesquisa foi possível perceber que no Brasil do século XIX, o livro escolar foi eleito como um dos principais instrumentos para a escolarização dos saberes, e uma tecnologia a serviço de um projeto civilizatório posto em curso nos oitocentos. Tal constatação aumentou o interesse em pesquisar as condições de aparecimento e de permanência do livro na ordem escolar do Brasil e as ações que o transformaram em um suporte privilegiado de constituição e difusão dos saberes escolarizados².

A Corte Imperial, considerada o principal centro urbano nacional, era formada por uma população heterogênea composta por pessoas livres, libertos, escravos, estrangeiros, crianças, jovens e adultos. Nessa conjuntura, desde a chegada da família Real no Brasil, ocorrida em 1808, e, sobretudo, após a Independência, para que houvesse um controle da diversidade e desigualdade da população e para a conquista de hegemonia por parte do governo imperial, uma série de normas/leis foram elaboradas (e modificadas) com vistas a construir um determinado projeto de Estado-Nação.

À instrução foi atribuída a responsabilidade pela formação do povo, e conseqüentemente pelo bom desenvolvimento do Estado Imperial, o que pode ser

¹ Trata-se do projeto de pesquisa, o qual faço intitulado: Escolarização e governo das multidões: Análise do processo de disseminação de escolas, materiais e práticas educativas na Corte Imperial (1854-1863), cuja equipe integrei nos últimos 6 anos.

² Cabe ressaltar que esse primeiro momento da pesquisa resultou em minha monografia de final de curso. Cf. Teixeira, Giselle Baptista. Caminhos do saber escolarizado: produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte Imperial. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Monografia, 2005.

facilmente percebido nos discursos dos representantes do poder do período, por exemplo. Em relatório apresentado no ano de 1859, o Ministro dos Negócios do Império João Antonio de Almeida Pereira Filho, assim descrevia a função delegada a instrução:

Raros são os paizes que se achão satisfeitos com o estado de sua instrucção primária; não obstante ser ella objecto de especial solicitude de governos illustrados, sinceramente decididos a promoverem por este elemento poderoso a emancipação moral dos povos, cujos destinos dirigem; auxiliados além disso por immenso concurso de vontades esclarecidas, e dedicadas á mesma cruzada de civilisação e progresso

Em 1871, passado doze anos da opinião emitida por Pereira Filho, o Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correia de Oliveira, também se referia a instrução primária como a grande responsável por possíveis melhorias que viessem a acontecer:

A instrucção primária é, com effeito, o primeiro passo, sem o qual não póde o homem melhorar nem progredir. Não há civilização sem sucessivas conquistas da intelligencia; esta só com a cultura se desenvolve: essa cultura é a instrucção, de que a primária é o fundamento. Princípios, costumes, deveres, direitos, sua extensão e seus limites, adiantamento da ordem moral, social e política, todo o andamento da sociedade, em summa, assenta no ensino elementar, que é a porta franqueada a todas as intelligencias para o prosseguimento em todas as carreiras. Assim, da elevação do nível intellectual dos cidadãos resultará proporcional elevação do nível social; e quantos sacrificios se fizerem, neste intuito, em proveito dos particulares, serão altíssimos benefícios em proveito do Estado.

Como é possível perceber nas posições dos Ministros do Império, procurava-se investir na idéia de que a Educação popular – ensino primário e profissional – deveria funcionar como garantia de transformação social, de alcance do “progresso” e da “civilização” – mas também, e fundamentalmente, como elemento de direção do povo, de modo a reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial. (Martinez, 1998). De acordo com Costa (2007), “Os mais preocupados, nesse momento, com a sua escolarização eram exatamente o Estado e as elites econômicas e intelectuais, frente à necessidade de controle social e da prevenção contra a “desordem”, pelo medo de revoltas de escravos ou homens

livres pobres, pois exemplos não faltaram durante o século XIX, seja na Europa ou na própria América”³. (pág. 12).

Deste modo, a perspectiva do processo de normalização em curso era a de modelar cidadãos, corrigindo supostos “defeitos”, tentando produzir uma aculturação da população que, assim, seria mais facilmente controlada/dominada. Nesse entendimento, é possível afirmar que o período imperial representou um dos momentos mais significativos para tornar a escola um espaço privilegiado para a transmissão de determinado saber na sociedade, constituindo-se em um espaço responsável pela manutenção da ordem de uma população heterogênea, descrita sob os signos da desordem e ignorância, dentre outros.

Nas propostas de controle dos indivíduos e da população, a escola que estava sendo construída deveria ter um papel primordial. No âmbito deste projeto, o livro foi entendido como um dos instrumentos que poderia contribuir para viabilização do mesmo, como um objeto presente no cotidiano das escolas, com alunos e professores subsidiando suas aulas, funcionando como uma espécie de veículo de circulação e inculcação de saberes bem determinados. De acordo com Pires de Almeida, as publicações pedagógicas se dividiam em três grupos principais,

1º) as que são destinadas aos institutores, institutoras e professores: são obras gerais de educação; 2º) as que se dirigem particularmente aos alunos, meninas e meninos; e 3º) enfim, as obras administrativas, isto é, aquelas que se destinam a fazer conhecer ou recordar aos funcionários da instrução pública as leis e os regulamentos que regem a matérias. (1889, pág. 157)

Em relação às duas primeiras, ou seja, as destinadas a professores e alunos, foi possível constatar que com a expansão do ensino primário, houve também um aumento da produção de livros escolares. É este acontecimento; a crescente presença dos livros nas escolas primárias; que inspirou o presente trabalho.

Nesse sentido, o trabalho se constitui em um estudo acerca da produção, controle e circulação dos livros nas escolas da Corte Imperial, elegendo como delimitação cronológica, o período compreendido entre 1827 e 1885, que corresponde as legislações

³ A título de ilustração, a autora nos informar que no ano em que é assinada, no Brasil, a Lei do Ventre Livre, é também o ano em que o povo parisiense toma o poder e estabelece a Comuna de Paris.

educacionais do Império estudadas neste trabalho. Com isto, busquei delinear a trajetória percorrida dos livros neste espaço-tempo, procurando compreender os discursos acerca de seu uso por parte do governo imperial, e também certas práticas desenvolvidas no interior deste processo. Pretendendo melhor compreender o movimento e a importância do livro, trabalho com a hipótese de que o mesmo está fortemente associado à configuração de uma determinada sociedade e cultura escolar, entendendo que esta última se refere ao conjunto de aspectos institucionalizados, ao cotidiano do fazer escolar, aos modos de pensar, aos objetos escolares, a materialidade física, enfim, toda a vida escolar. (Vinão-Frago, 1995).

No que se refere aos estudos já desenvolvidos em torno deste tema, observamos que diferentes autores tem se interessado por ele nos últimos anos. De acordo com Choppin (2004), “Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países”. (pág. 1). Portanto, este trabalho está inserido neste movimento, articulando-se com estudos acerca da história do livro, como os de, Agustín Escolano Benito, Alain Choppin, Ana Maria de Oliveira Galvão, Circe Bittencourt, Elomar Tambara, Henri-Jean Martin, Lucien Febvre, Márcia Abreu, Roger Chartier, Robert Darnton, entre outros.

Segundo Escolano (2001), o livro didático é considerado um espaço de memória para a história da educação na medida em que reflete, ao mesmo tempo, uma imagem sistêmica da escola que ele representa e uma imagem da sociedade que o escreve e que o utiliza, seja através da materialização dos programas como suporte curricular que ele é, seja através das imagens e valores dominantes da sociedade que veicula, seja ainda através das estratégias didáticas e práticas de ensino-aprendizagem que prescreve. Nesta linha, o livro deve ser entendido como objeto de construção de uma série de interesses que antecedem ao seu uso, e os elementos que procura definir formam um conjunto de valores que a sociedade está priorizando. Deste modo, se constitui em um objeto privilegiado para a melhor compreensão dos interesses sociais presentes em uma determinada época, mas para tal entendimento devemos buscar problematizar as relações que produziram e permitiram seu aparecimento.

Para Choppin (2002), “os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou a semiologia da imagem. O manual é realmente um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos”. (pág. 13).

Ainda de acordo com este autor,

(...) depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de acumulação (até mesmo de doutrinação) da juventude. (Choppin, 2002, pág. 14).

Frade e Maciel (2003) alertam que o manual é depositário de um conteúdo, mas é indissociável do seu emprego pelos usuários. Sofre ordenamentos políticos, pedagógicos, mas também técnicos, estéticos, comerciais. Por último, deve ser compreendido com as dimensões do conhecimento, das políticas, das idéias de seu tempo, sob pena de anacronismos. (pág. 30)

Trabalhando com este entendimento, procurei neste estudo, problematizar um conjunto de questões que funcionaram como guia para o desenvolvimento da pesquisa. Qual o poder e a função atribuída aos compêndios no momento em que a educação era representada como medida primordial para o progresso do Estado Imperial? Que papel exercia (ou pretendeu exercer) na formação do povo? Que estratégias administrativas foram criadas para controlar o livro escolar? Quais as possíveis reações às medidas de controle estabelecidas sobre a circulação dos compêndios? Quais saberes foram tomados como essenciais para formação humana nesse período, e quais foram negados? Quais modelos de formação de aluno que se queria constituir por meio dos saberes contidos nos livros

aprovados? Quem eram os autores desses livros, e quais sujeitos foram considerados autorizados pelas autoridades governamentais para este tipo de escrita?

Tendo consciência da amplitude do tema, na análise das obras, a título de exercício de reflexão acerca das questões postas na circulação dos livros, me detive nos manuais destinados ao ensino da leitura e da escrita, bem como da moral e da religião que, no período estudado, faziam parte do currículo oficial das escolas brasileiras.

Considerando este empreendimento, o trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, o objetivo foi apresentar o livro e suas diferentes destinações, que o fazem emergir como objeto cultural, e também escolar, o que, de acordo com Chartier (1990), implica atentar-se para os aspectos da sua produção, circulação e apropriação. Neste capítulo, busquei fazer uma revisão bibliográfica nos anais dos congressos e das revistas da área de História da Educação: os Congressos Brasileiros de História da Educação e as Revistas da Sociedade Brasileira de História da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e da Associação Sulriograndense de Pesquisadores de História da Educação, com o objetivo de mapear o debate atual acerca do livro, analisando os diferentes aspectos contidos nas pesquisas referentes a este objeto e buscando dialogar com estes estudos. Desta forma, pretendo trazer um debate atualizado da complexa teia de relações e representações sociais em que o livro está inserido.

No segundo capítulo, procurei analisar a produção e circulação dos livros no período imperial, analisando as medidas ministeriais voltadas para esta matéria, a malha das editoras existentes, seus autores, as destinações, os campos de saber de uma forma em geral, e as tensões e estratégias produzidas nesses processos.

No terceiro capítulo, a fim de fazer uma reflexão mais aprofundada acerca das questões postas na emergência e circulação do livro, me detive na análise dos compêndios que eram destinados ao ensino da leitura e da escrita. Trago elementos relativos ao ensino da leitura, da escrita e da gramática, bem como apresento a relação dos livros mapeados e que circularam no período estudado. A partir deste material, elejo algumas obras para análise dentre as que ainda se encontram preservadas no Setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional, bem como dos materiais encontrados no AGCRJ. Utilizo os mesmos procedimentos no quarto capítulo, no qual abordo o ensino de moral e de religião, já que foi

possível constatar que, entre outros saberes, este foi utilizado como meio para o ensino da leitura.

Desta forma, com esta reflexão, busco compreender melhor o processo de constituição do ato de ler no Brasil, mais especificamente compreender melhor o ato de ler no âmbito das escolas de primeiras letras no século XIX.

Cabe ressaltar que nestas análises, busquei me aproximar do entendimento de Foucault (1995) de que as unidades dos livros são variáveis e relativas e que, ao lhe questionarmos, ele perde sua evidência, não se indicando a si mesmo, e só se construindo a partir de um campo complexo de discursos. Desta forma, procurei observar o livro em sua complexidade, realizando uma análise do conjunto de fatores ou do campo complexo de discursos que interferem na sua construção.

Com este entendimento, no desenvolvimento desta pesquisa, as principais fontes utilizadas foram as leis que regulamentaram a instrução primária e secundária do Município da Corte, os dicionários biobibliográficos, periódicos, obras, e a versão impressa do Manifesto dos Professores⁴, documentos localizados no AGCRJ, trabalhos já realizados sobre o tema e os Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império. Tal corpus documental pretende dar a ver o sistema de regras do qual o livro faz parte, as transformações e permanências neste sistema e as tensões daí resultantes. Para tanto, os documentos e relatos oficiais foram contrastados com documentação dos autores, professores e com a análise das obras existentes nos arquivos consultados.

Finalmente, do ponto de vista da operação com este tipo de documento, cabe o alerta de Bittencourt de que “Nos livros didáticos existem outras informações além do seu conteúdo didático, que se encontram nos prefácios, prólogos, advertências, introduções. Nestes, é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias”. (2004, pág. 5). Ao lado disso, acompanhando as reflexões de Chartier, é necessário considerar a dimensão material e tipográfica do livro o que, em sua perspectiva, oferece elementos importantes para se compreender as prescrições de leitura que o livro aponta. A combinatória destes aspectos nos dão a ver a verdade que o livro procura instaurar, ainda que seja insuficiente para definir as práticas de leitura ou o regime de apropriação a que os livros foram submetidos.

⁴ Publicada em 1871 pela Typografia J. Villeneuve e Cia.

É, portanto, nos limites do exame da norma e dos refúgios de sua efetividade que este estudo foi desenvolvido, o que oferece condição para se pensar o alcance, impossibilidades e o que ainda está por se fazer.

*I – LIVRO: ARTEFATO CULTURAL E
ESCOLAR*

1.1 – A invenção do livro impresso

A invenção do livro impresso, ocorrida no final do século XV por Gutenberg, trouxe grandes mudanças para a vida humana. De acordo com Bragança (2002), o “processo de fazimento do livro medieval, literalmente entregue às mãos cuidadosas e hábeis dos copistas e iluminadores, era demorado e caro, e seus limites de produção, mesmo tendo-se ampliado nos séculos XIV e XV, já não permitiam satisfazer o mercado criado pelas universidades e pelo processo de urbanização européia. A criação gutenberguiana viria possibilitar a expansão dessa produção e a sua diversificação, mas, principalmente, a invenção da tipografia permitiu a emergência de um novo lugar social para a produção do livro (...)”. (pág. 2). Para este autor, a tipografia de Gutenberg viria a se tornar numa das mais influentes e duradouras invenções do gênio humano. (Bragança, 2006).

De acordo com El Far (2006), o novo método de tipos móveis de chumbo fundido, garantiu uma redução nos custos e, ao mesmo tempo, rapidez e flexibilidade na elaboração do livro. Assim, pouco a pouco, as obras escritas por intelectuais e homens em geral ganharam visibilidade e repercussão, capazes de ultrapassar com mais facilidade fronteiras geográficas e culturais.

Para Febvre e Martin,

(...) graças à imprensa e à multiplicação dos textos, o livro cessa de ser visto como um objeto precioso que se consulta numa biblioteca: deseja-se cada vez mais poder levá-lo consigo e transportá-lo com facilidade a fim de consultá-lo ou lê-lo em toda parte e a qualquer hora. De onde se origina o sucesso cada vez maior, na primeira metade do século XVI, dos ‘formatos portáteis’ – numa época, aliás, em que os clérigos, os estudiosos e os grandes senhores cessam cada vez mais de serem os únicos a se interessarem pelos livros, em que muitos burgueses organizam uma biblioteca para si mesmos. (1992, pág. 137)

Deste modo, aos poucos, ainda de acordo com esses autores, o livro impresso se tornou um dos instrumentos mais poderosos para concentração e propagação de idéias, para criação de novos hábitos, ou seja, um dos meios mais eficazes de domínio sobre o mundo. Nesta mesma linha, Chartier (1999) assinala que os períodos entre o fim da idade Média e o século XVIII, nos quais o livro copiado à mão é progressivamente substituído por aquele

composto com caracteres móveis e impressos, foram decisivos para fortificarem gestos e pensamentos que são, ainda, os nossos⁵.

O surgimento da impressão possibilitou a produção de enciclopédias, dicionários, obras literárias ou filosóficas, manuais de civilidade, entre outros, divulgando, de forma mais dinâmica o conhecimento produzido. Sendo assim, dispensou-se o texto original para a cópia dos livros manuscritos, já que os copistas da idade média não davam mais conta das necessidades crescentes, sendo sua prática demasiadamente demorada, e, muitas vezes, feitas com certa precariedade, pois em um texto manuscrito, nunca se tinha a certeza de que aquela era a versão autoral definitiva.⁶ O livro impresso permitiu que o conhecimento ultrapassasse os tempos, transmitindo uma mensagem que pudesse existir independente de um emissor, podendo ser recebida a qualquer momento por alguém que soubesse decifrar tal código, se tornando, desta forma, um poderoso veículo de transmissão das informações desejadas. (Febvre e Martin, 2000)

Segundo Bragança (2002), “(...) a tipografia de Gutenberg possibilitou a paulatina transferência do controle dos saberes relativos ao processo de fazer livros para mãos e mentalidade burguesas, desejosas de cada vez mais editar e vender, para obter lucros, e ao mesmo tempo, realizar o seu eros pedagógico, educar e transformar, voltado para um público anônimo e disperso”. (pág. 3). Para El Far (2006), graças ao invento do tipógrafo alemão, o texto impresso deixou de ser privilégio de poucos, ganhando com isso usos e repercussões bastante variadas – por exemplo, o jornal diário, os panfletos de divulgação e, em especial, a disseminação em massa de inúmeros gêneros literários. (p. 11)

Contudo, Chartier (1999b), nos alerta que, embora de fundamental importância, a invenção de Gutenberg não é a única capaz de assegurar a disseminação em grande escala de textos impressos, pois, o tipo móvel foi inventado nas civilizações asiáticas, bem antes de sua descoberta no Ocidente. Assim, a civilização da imprensa e da publicação não pode ser restrita somente à Galáxia de Gutenberg. Ainda de acordo com este autor, Gutenberg

⁵ Para Chartier, algumas das invenções que desde Gutenberg transformaram as relações com o texto foram: a invenção do autor como princípio fundamental de determinação dos textos, o sonho de uma biblioteca universal, real ou imaterial, contendo todas as obras já escritas, e a emergência de uma nova definição do livro, associando indissoluvelmente um objeto, um texto e um autor.

⁶ Segundo Febvre e Martin (2000), entre os séculos XIII e XV, predominava no Ocidente a produção do livro manuscrito que era feito pelos copistas, profissionais responsáveis pelas cópias dos livros a partir de um texto original.

não inventou a forma do livro impresso, que nasceu nos primeiros séculos da era cristã. Os gregos liam livros que não eram impressos e que não eram na forma de códex. (Chartier, 2007)

Para Darnton (1992), a impressão fez diferença, mas provavelmente foi menos revolucionária do que em geral se acredita, pois alguns livros tinham frontispício, índice, index, paginação, e editores que produziam muitas cópias, a partir do original para um grande público leitor, antes da invenção do tipo móvel. O autor ainda nos informa que, “Durante o primeiro meio século de sua existência, o livro impresso continuou a ser uma imitação do livro manuscrito. Sem dúvida, era lido pelo mesmo público da mesma maneira. Mas após 1500, livros, panfletos, manifestos, mapas e cartazes impressos atingiram novos tipos de leitores e estimularam novos tipos de leitura. Cada vez mais padronizado em seu formato, mais barato em seu preço e espalhado em sua distribuição, o novo livro transformou o mundo. Ele simplesmente não supria mais informação. Proporcionava uma forma de entendimento, uma metáfora básica do sentido da vida.” (Pág. 232).

Febvre e Martin (1992), também nos lembram que “Desde a origem, a imprensa apareceu como uma indústria regida pelas mesmas leis que as outras indústrias e o livro como uma mercadoria que os homens fabricavam antes de tudo para ganhar a vida (...)”. (pág.. 173). De acordo com esses autores, desde o princípio, impressores e livreiros trabalhavam essencialmente com fins lucrativos, pois organizar uma rede comercial que permitisse escoar a produção o mais rápido possível, foi uma preocupação constante dos editores. Assim, tal como os editores atuais, os chamados livreiros só aceitavam financiar a impressão de um livro se estivesse convencido de que venderia um número suficiente de exemplares em um prazo razoável, o que explica, então, a grande produção de livros religiosos durante a idade média, tendo em vista o papel exercido pela igreja na sociedade e na vida dos sujeitos daquele período.

Diante deste mercado, o escritor acaba criando e produzindo sua obra perante uma dependência as regras, também econômicas, que se tornam sua condição de publicação. Segundo Chartier,

Toda criação (...), inscreve nas suas formas e nos seus temas uma relação: na maneira pela qual – em um dado momento e em determinado lugar – são organizados o modo de exercício do poder, as configurações sociais ou a economia da personalidade. Pensado

(e pensando a si mesmo) como um demiurgo, o escritor cria, apesar de tudo, na dependência. Dependência em face das regras (do patronato, do mecenato, do mercado) que definem a sua condição. Dependência, mais fundamental ainda, diante das determinações não conhecidas que impregnam a obra e que fazem com que ela seja concebível, comunicável, decifrável. (1999, pág. 9)

Juntamente a esta dependência a que o autor e também a obra se vêem submetidos, Chartier também alerta para a ordem que a criação de uma obra visa instaurar, pois seja o autor, o livreiro-editor, o comendador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. No entanto, este mesmo autor nos alerta para o fato de que a recepção acerca do texto escrito também inventa, desloca e distorce, pois:

(...) a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos. (1999, pág. 7)

Com tais “poderes” de instauração da ordem atribuídos aos livros, não demorou muito para que, após a sua invenção, sua produção se disseminasse, havendo uma série de fatores que fizeram com que este objeto fosse amplamente solicitado, como, por exemplo, a multiplicação de Colégios. No Brasil não foi diferente, mesmo que mais demorada, já que, como nos informa El Far (2006), “a metrópole portuguesa, até a vinda da família real, em 1808, proibiu expressamente qualquer tipo de reprodução impressa em todo território nacional” (pág. 11). Proibição esta que restringiu, mas não impediu a entrada de livros no Brasil, como veremos mais detalhadamente no item 2.1 deste trabalho.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil houve uma série de mudanças e progressos no país. De acordo com El Far,

Pouco a pouco, o texto impresso, em especial o livro, tornava-se não só um objeto conhecido no cotidiano da corte como também um item fundamental no processo de civilização do nosso país. Nesse novo cenário, tipografias eram abertas, livreiros estrangeiros

estabeleciam seus negócios nas ruas centrais da cidade (...). (2006, pág. 17)

No Brasil a institucionalização e a criação das escolas ao longo do século foi uma dessas mudanças. Deste modo, assim como na Europa, paulatinamente, houve maiores demandas do livro para escola, sendo que este artefato se tornaria um auxiliador do governo imperial na propagação de suas idéias. Não coincidentemente, para Bittencourt (1993), no Brasil, o livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. Ainda de acordo com esta autora, a obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um *status* diferenciado e até certo ponto privilegiado, considerando-se que se pretendia iniciar a sociedade no mundo da escrita e da leitura. Este poder de penetração explica, em parte, porque autores eruditos, em número significativo, utilizaram-se de literatura escolar para divulgar seus trabalhos.

A crescente circulação referida por Bittencourt, pode ser explicada, em parte, como nos alerta Chartier (1994), pela importância atribuída ao texto escrito pelas autoridades que “pensam regular as condutas e as maneiras de modelar os espíritos. Daí o papel pedagógico, aculturador, disciplinador, atribuído aos textos colocados em circulação para numerosos leitores, donde, também, os controles exercidos sobre o impresso, submetidos a uma censura que deveria apartar tudo o que pusesse em perigo a ordem, a religião ou a moral”. (pág. 26).

Como já mencionado, atualmente, o livro de uma forma geral, e também o de destinação escolar, tem sido objeto de interesse de diferentes autores em todo mundo, preocupados em melhor compreender as relações nas quais ele está envolvido, bem como as funções por ele exercidas. Como no informa Bittencourt (2004), “Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea”. (pág. 1).

Em outros países, encontramos estudos que trazem grandes contribuições para o melhor entendimento do livro como artefato cultural, como os Agustín Escolano Benito, da

Espanha; Alain Choppin, Henri-Jean Martin, Lucien Febvre, e Roger Chartier, ambos da França, Robert Darnton dos Estados Unidos, entre outros. Cabe ressaltar que no Brasil, o aumento do interesse por um maior entendimento deste objeto também pode ser identificado, fenômeno que certamente se encontra associado à produção internacional existente acerca dos livros destinados à escola. No intuito de reconhecer o debate atualizado sobre os estudos referentes a este objeto no Brasil, procurei realizar um balanço considerando a divulgação de pesquisas recentes acerca dos livros escolares.

1.2 - Os estudos sobre os livros escolares no Brasil

Ao fazer uma revisão sobre estudos acerca dos livros escolares já realizados no Brasil, foi possível constatar que diferentes autores têm escrito sobre este objeto. Para um melhor conhecimento desses autores e da maneira como eles abordam o tema, elegi, para um mapeamento preliminar, artigos que foram publicados nos Anais dos Congressos de História da Educação Brasileira (CBHE), na Revista Brasileira de Educação (RBE), na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), e na Revista de História da Educação (RHE).

Os CBHE⁷ são encontros promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)⁸, que tem como objetivo, “congregar profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa e/ou docência em História da Educação e estimular estudos interdisciplinares, promovendo intercâmbios com congêneres nacionais e internacionais e especialistas de áreas afins”⁹.

Ao inventariar os Anais desses encontros, procurei verificar o volume dos trabalhos produzidos sobre os livros e quantos se relacionavam ao século XIX, chegando aos seguintes números:

⁷ No ano de 2000 foi realizado o I CBHE na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o tema: “Educação no Brasil, História e Historiografia”. Em 2002, o II CBHE foi realizado em Natal/RN e intitulou-se “História e Memória da Educação Brasileira”. O terceiro Congresso foi realizado em 2004 na PUC do Paraná, tendo como tema central: “A Educação Escolar em Perspectiva Histórica”. O quarto Congresso foi realizado em 2006 na Universidade Católica de Goiás, intitulando-se “A Educação e seus sujeitos na História”. A realização do quinto Congresso já está prevista para acontecer em Aracaju – Sergipe, entre os dias 9 a 12 de novembro deste ano, tendo com tema central “O Ensino e a Pesquisa em História da Educação”.

⁸ A Sociedade Brasileira de História da Educação é uma entidade sem fins lucrativos que foi criada em 28 de setembro de 1999, durante a 22ª Reunião Anual da ANPEd.

⁹ Informações retiradas do site da sociedade: <http://www.sbhe.org.br/>.

Tabela I: Artigos referentes a livros localizados nos Anais do CBHE

Ano	Total de artigos	Nº de artigos referentes a “livros escolares”	Nº de artigos referentes a “livros escolares” (séc. XIX).
2000	231	8 ¹⁰	2
2002	428	13 ¹¹	6
2004	418	16 ¹²	6

¹⁰ No I CBHE, os artigos localizados sobre os livros escolares foram os seguintes: “Manuais que ensinam professores a ensinar: a construção de saberes pedagógicos em livros didáticos usados por normalistas (1930 – 1970)”, de Vivian Batista da Silva; “Mensagens presidenciais e livros didáticos no Brasil”, de Ademir Gerbara; “Ana de Castro Osório e a construção da grande aliança entre os povos: dois manuais da escritora portuguesa adoptados no Brasil”, de Maria José Lago dos Remédios; “Escolas de imigrantes italianos: Livro didático e patriotismo”, de Rosa Lydia Teixeira Corrêa; “Cenas étnicas nos livros didáticos de Geografia” de Ivaine Maria Tonini; “O manual didático: contexto histórico de emergência e implicações na organização da escola moderna”, de Lígia Regina Klein; “A adoção da Cartilha Maternal na instrução pública Gaúcha”, de Iole Faviero Trindade; “O programa nacional do livro didático e a formação de professores para o ensino fundamental e médio”, de Selma Rinaldi de Mattos. Os artigos que abordam o século XIX são os de Corrêa e Trindade.

¹¹ No II CBHE, os trabalhos encontrados sobre os livros escolares foram os seguintes: “O significado do “tacto pedagógico” nos manuais de Pedagogia e de Didática (Antologia de textos do magistério primário)”, de Laura Maria Batista da Mota Girão; “O ensino da leitura, escrita e gramática na instrução primária em Pernambuco (1827 – 1889)”, de Ana Maria de Oliveira Galvão e Marta Regina da Costa Catanho; “Um gênero de manual escolar: os paleógrafos ou livros de leitura manuscrita”, de Antonio Augusto Gomes Batista; “As faces dos livros de leitura”, de Cátia Regina Alves de Oliveira e Rosa Fátima de Souza; “A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838 – 1920), de Arlete Medeiros Gasparello; “Estado, Nação e Etnia na construção do Estado Imperial através do Compêndio de História do Brasil de José Inácio de Abreu e Lima”, de Selma Rinaldi de Mattos; “Lecturas Selectas: língua e civilização nos livros didáticos de Espanhol publicados nas décadas de 40 e 50 no Brasil”, de Deise Cristina de Lima Picanço; “O Estado Novo nas cartilhas de alfabetização”, de Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Izabel Pereira Maciel; “Linguagens alternativas na construção do saber: charges e imagens nos livros didáticos”, de Maria Lindaci Gomes de Souza e Marlúcia Paiva; “O livro didático no Pará da 1ª República”, de Maricilde Oliveira Coelho; “Uma história de leituras para professores em Portugal e no Brasil (1930 – 1971)”, de António Carlos Luz Correia e Vivian Batista da Silva; “Práticas de leitura e memória escolar”, de Márcia de Paula Gregório Razzini; “Para formação do bom Sergipano: Um estudo do livro didático ‘Meu Sergipe’ de Elias Montalvão (1916)”, de Leila Angélica Oliveira Moraes de Andrade. Os artigos que referem-se ao século XIX, são os de Girão, Catanho e Galvão, Batista, Oliveira e Souza, Gasparello e Mattos.

¹² No III CBHE, os artigos localizados sobre os livros escolares foram os seguintes, “A indústria de livros, a materialidade do impresso e o campo educacional: Reflexões sobre a organização do acervo histórico da companhia Editora Nacional”, de Maria Rita de Almeida Toledo; “Os manuais pedagógicos e o discurso da formação de professores: saberes em viagem permanente”, de Vivian Batista da Silva e Antônio Carlos Luz Correia; “A instrução pública entre aplausos e críticas na primeira metade do novecentos na Paraíba. Discursos e compêndios didáticos”, de Maria de Lourdes Barreto de Oliveira; “A construção do código disciplinar da história: professores produzindo manuais de didática e metodologia do ensino no Brasil (1960 – 1970)”, de Maria Auxiliadora Schmidt; “As quatro operações fundamentais na ‘Arithmetica racionada’ de Pedro D’ Alcântara Lisboa, publicada em 1863”, de Elenice de Souza Lodron Zuin; “Educação e Nação: um estudo preliminar das leituras pedagógicas na Biblioteca de Sílvio Romero (1851 – 1914)”, de Cristiane Vitória de Souza; “Idéias sem lugar nos livros de Português (1940 – 1980) – a crítica ao normativismo feita por escritores exemplares”, de Suzete de Paula Bornatto; “Práticas de representação: as visões de infância em manuais para o ensino das primeiras letras”, de Maria Aparecida Junqueira de Veiga; “Livros escolares no século XIX: a presença de Pestalozzi”, de Giselle Baptista Teixeira; “O ensino de história na primeira República. Manuais didáticos e a Reforma João Pinheiro (1906)”, de André Coura Rodrigues; “Imagens e livros escolares denominados Cartilhas”, de Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Priscila Maria de Lana;

2006	457	20 ¹³	11
------	-----	------------------	----

Por meio destes dados, é possível perceber que, do I para o II Congresso, houve um crescimento no número de trabalhos em relação aos que privilegiam os livros escolares, cinco a mais, e também de trabalhos que incidem sobre os livros escolares do século XIX, quatro a mais, crescimento que também pode ser percebido do III para o IV Congresso, já que este último apresenta quase o dobro de trabalhos relativos ao século XIX, o que não acontece do II Congresso para o III, no qual há uma estabilidade, com a mesma quantidade de trabalhos, seis.

Os dados apresentados demonstram uma certa consolidação e fortalecimento da pesquisa acerca deste objeto. Contudo, cabe a ressalva de que quando entendemos os

“Manual de lições de cousas de Norman Calkins: produzindo professores (as) para tecer a República em Santa Catarina”, de Gladys Mary Teive Auras; “A escravidão no livro didático de história; problematizando momentos da história da educação brasileira no século XIX”, de Maria Cristina Dantas Pina; “Livros didáticos e ensino de história nos anos setenta: memórias de professores”, de Cláudia Regina Kauka Martins; “A Pedagogia por meio da Pedagogia: teoria e prática (1954), de Antônio D’ Ávila”, de Thabatha Aline Trevisan; “Uma abordagem de saudade (1919) de Thales Castanho de Andrade e sua relação com a leitura escolar”, de Cleila de Fátima Siqueira. Os artigos que abordam o século XIX, são os dos seguintes autores, Silva e Correia, Zuin, Souza, Teixeira, Frade e Lana, e Auras.

¹³ No IV CBHE, os trabalhos encontrados sobre os livros escolares foram os seguintes: “A pedagogia dos catecismos protestantes no Brasil católico”, de Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento; “As mãres da historiografia educacional: o manual de Peeters e Cooman”, de Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e Jorge Carvalho do Nascimento; “Ensinos de Clio: o livro didático de história e a historiografia brasileira”, de Olívia Moraes de Medeiros Neta; “Entre livros de ‘doutrina cristã’ e ‘história’: as contribuições do Cônego Pinheiro na educação do século XIX”, de Giselle Baptista Teixeira; “Livros de leitura e cartilhas na escola primária em Mato Grosso: uma análise a partir do papel do Conselho Superior da instrução pública (1915 – 1927)”, de Lazara Nanci de Barros Amâncio e Cancionila Janzlovski Cardoso; “Livros escolares e reforma do ensino: considerações acerca da produção didática em Minas Gerais na Reforma João Pinheiro (1906 – 1915)”, de André Coura Rodrigues; “Manuais destinados à formação de professores no Brasil: Base Manbras”, de Leilah Santiago Bufrem e Mikie Alexandra Okumura Magnere; “O ensino da leitura pelo método analítico: ideário, práticas pedagógicas e disputas”, de Claudia Panizzolo; “Produção de livros didáticos e expansão escolar em São Paulo (1880 – 1930)”, de Márcia de Paula Gregório Razzini; “Professores, alunos e livros didáticos nas correspondências da Editora Companhia Nacional”, de José Cássio Másculo; “Reflexões às minhas alunas, um manual de conduta”, de Maria Arisnete Câmara de Moraes; “As leituras de José Veríssimo Dias de Mattos”, de Rosana Llopis; “João Ribeiro, autor de livros didáticos de história e de língua portuguesa”, de Emery Gusmão; “Assim nas páginas como nas margens, marcas do ler em livros escolares do acervo do museu da escola catarinense (décadas de 20 a 70 do século XX)”, de Maria Teresa Santos Cunha; “Manuais didáticos para uso de professores: mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica”, de Vera Teresa Valdemarin; “Modelo católico de leitura e formação de professores na coleção atualidades pedagógicas - 1940 – 1970”, de Maria Rita de Almeida Toledo; “A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores”, de Marta Chagas de Carvalho; “Os modelos pedagógicos nos impressos adotados na escola pública catarinense do século XIX”, de Fábila Liliã Luciano; “A nova escola para aprender a ler, escrever e contar. Os apontamentos sobre a educação de um menino nobre: livros para uso no ensino das primeiras letras nas escolas setecentistas”, de José Carlos de Araújo Silva, e por último, “Leituras escolanovistas para a formação de normalistas”, de Soraya Mendes Adorno. Os autores que tratam do século XIX, são os seguintes: Nascimento, Neta, Teixeira, Magnere, Panizzolo, Razzini, Moraes, Llopis, Gusmão, Carvalho e Luciano.

manuals como uma das fontes privilegiadas para a história da educação, que permitem, quando analisados na relação com outros documentos, a apreensão, os modos de funcionamento, bem como o melhor entendimento de uma cultura escolar, não podemos deixar de advertir que ainda há muito o que se pesquisar, principalmente no que se refere ao século XIX, onde, ao contrário do que se poderia imaginar, havia uma expressiva quantidade desses objetos, fato verificável, por exemplo, na massa documental existente no AGCRJ.

Passando para análise das revistas, as primeiras inventariadas foram as RBE, que são uma “publicação quadrimestral da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em co-edição com a Editora Autores Associados, voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos”, dirigida “a professores e pesquisadores, assim como a estudantes de graduação e pós-graduação das áreas das ciências sociais e humanas”¹⁴. Do número zero, publicado no ano de 1995, até o ano de 2007, no qual a revista se encontrava no seu trigésimo sexto número, pude localizar sete trabalhos sobre o tema livros, sendo dois referentes ao século XIX¹⁵. Cabe ressaltar, que seis desses artigos foram publicados a partir do ano de 2000.

Pelo fato desta revista ser uma publicação quadrimestral, destinada a todas as áreas de educação, sendo que a Reunião da ANPED apresenta 22 diferentes grupos de trabalho¹⁶, é possível entender o número reduzido de publicações acerca dos livros.

¹⁴ Informações retiradas do site da revista, <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>.

¹⁵ Os sete artigos referentes a livros localizados na RBE são os seguintes: “O esquecimento de um livro. Tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional”, produzido por Zaia Brandão, Ana Waleska, Vera Maria Henriques, Libânia Xavier, Carlos Otávio Moreira e Maria Paulo dos Santos, tendo sido publicado na revista de número 3, do ano de 1996; “Livros escolares de leitura: uma morfologia (1886 – 1956)”, de Antônio Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão e Karina Klinke, tendo sido publicado na revista de número 20, no ano de 2002; “Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais”, produzido por Teresinha Silva de Oliveira, sendo publicado na revista de número 22, do ano de 2003; “A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no 1º ciclo”, de Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Eduardo Fleury Mortimer e Judith Green, e “Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII”, de Sandino Hoff, ambos publicados na revista de número 25, no ano de 2004; “Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio”, por Rosane Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu, tendo sido publicado na revista de número 32, no ano de 2006; e por último, “Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870 – 1970)”, por Vivian Batista da Silva, sendo publicado na revista de número 35, no ano de 2007. Os artigos referentes ao século XIX, são os de Batista, Galvão e Klinke; e Batista.

¹⁶ Os grupos de trabalhos, assim intitulam-se, GT02 – História da Educação, GT03 – Movimentos Sociais e Educação, GT04 – Didática, GT05 – Estado e Política Educacional, GT06 – Educação Popular, GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT08 – Formação de Professores, GT09 – Trabalho e Educação, GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, GT11 – Política de Educação Superior, GT12 – Currículo, GT13 – Educação

Por fim, me detive na análise de duas revistas destinadas especificamente à disseminação dos estudos de história da educação, sendo a primeira a RBHE, que “se propõe a ser um canal de divulgação da produção nacional e internacional na área de história da educação”¹⁷, (analisei no período de 2001 a 2007)¹⁸, e a segunda, a RHE publicada pela Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)¹⁹, produzidas no período de 1997 a 2007. Com este levantamento, obtive os seguintes números:

Tabela II: Artigos sobre livros localizados em Revistas de História da Educação

	Nº de revistas pesquisadas	Nº de artigos referentes a “livros escolares”	Nº de artigos referentes a “livros escolares” (Séc. XIX/Brasil)
SBHE	15	6 ²⁰	3
ASPHE	20	19 ²¹	13

Fundamental, GT14 – Sociologia da Educação, GT15 – Educação Especial, GT16 – Educação e Comunicação, GT17 – Filosofia da Educação, GT18 – Educação de Jovens e Adultos, GT19 – Educação Matemática, GT20 – Psicologia da Educação, GT21 – Afro-Brasileiros e Educação, GT22 – Educação Ambiental, GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

¹⁷ Informações retiradas do site da Revista.

¹⁸ A Revista, de publicação semestral até 2006, passou a ser quadrimestral a partir de 2007.

¹⁹ De acordo com o site da ASPHE, a associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação foi criada em 1996, sendo a primeira associação de pesquisadores em História da Educação a constituir-se no Brasil. Ela congrega pesquisadores em história da educação de diversas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, tendo como principais atividades a “promoção de encontros anuais que visam, sobretudo, debater e qualificar teórica e metodologicamente os resultados das pesquisas em andamento, e a publicação da revista História da Educação”.

²⁰ Os artigos referentes aos livros publicados na RBHE são os seguintes: “A idéia de Europa no período fascista: análise de um livro de história da pedagogia” de Giovane Genovese; “Os livros escolares da “Bibliothèque Bleue”: arcaísmo ou modernidade?”, de Jean Hébrard, tradução de Laura Hansen e Maria Rita Toledo; “La educación física Argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930) Sobre los ejercicios físicos o acerca de como configurar cuerpos útiles, productivos, obedientes, dóciles, sanos e racionales”, de Pablo Scharagrodsky, Laura Manolakis y Rosana Barroso; “Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930 – 1971)”, de Vivian Batista da Silva; “A cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação”, de Iole Maria Faviero Trindade; “Monteiro Lobato e seus leitores: livros para ensinar, ler para aprender”, de Marco Antonio Branco Edreira. Os artigos que se referem ao século XIX, são os de Hébrard; Scharagrodsky; Manolakes e Barroso; Trindade.

²¹ Os artigos publicados na Revista da ASPHE foram os seguintes: “Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações”, de Décio Gatti Júnior; “A formação de professores para o ensino mutuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (839)”, de Maria Helena Camara Bastos; “João de Deus, a cartilha maternal e o ensino de leitura em Portugal”, de Catia Regina G. A. de Oliveira; “Método analítico, cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo (1890 – 1920)”, de Maria do Rosário Longo Mortatti; “A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? E Quero ler”, de Eliane Teresinha Peres; “Transferência culturais entre metrópole e colônia: o livro escolar como instrumento da formação do cidadão em Quebec no século XIX”, de Thérèse Hamel; “O Dictionnaire de pédagogie et d’instruction de F. Buisson (1878 – 1887 e 1911): bíblia da escola republicana”

Ao analisar os artigos de tais revistas, assim como os dos congressos mencionados, alguns estados se destacaram na produção de trabalhos referentes aos livros escolares: Minas Gerais (MG), Rio Grande do Sul (RS) e São Paulo (SP).

Em MG, a maioria das pesquisas são decorrentes das atividades de pesquisadores ligados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentre os quais se destacam Ana Maria de Oliveira Galvão, Antonio Augusto Gomes Batista, Francisca Izabel Pereira Maciel e Isabel Cristina Alves da Silva Frade. Batista e Galvão²², por exemplo, organizaram e publicaram o livro, “Leitura: práticas, impressos, letramentos”, no ano de 2005. Galvão também publicou em 2007, o livro “História da cultura escrita: séculos XIX e XX”. Maciel e Frade, assim como Batista e Galvão, estabeleceram parcerias de trabalho em torno da temática do livro, já que ambos organizaram e publicaram o livro “História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG-RS-MT séc. XIX e XX)”, no ano de 2006, possuindo, nesta obra, três capítulos referentes ao estado de MG, sendo estes, “Fontes para a história da alfabetização e dos livros em Minas Gerais: os impressos e os arquivos”, “A Livraria Francisco Alves e suas relações com o mercado de livros escolares de alfabetização, em Minas Gerais”, e “O livro de Lili em Minas Gerais: hegemonia didática e suas influências. História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT Séc. XIX e XX)”. O trabalho em parceria em torno do livro se repete na obra publicada por Peres e Tambara em 2003, examinado mais adiante.²³

de Patrick Dubois, “O historiador e o livro escolar”, de Alain Choppin; “Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil”, de Elomar Tambara; “O livro e a biblioteca, o documento e o arquivo na era digital”, de Diana Gonçalves Vidal; “As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos”, de Francisca Izabel Pereira Maciel; “A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jonathas Serrano: problemas metodológicos e precauções morais da pedagogia nos anos 1910 – 30”, de André Luiz Paulilo, “A adoção da cartilha maternal na instrução pública gaúcha”, de Iole Faviero Trindade; “Livros e leitores em Policarpo Quaresma”, de Pedro da Cunha Pinto Neto; “Escolha de livros didáticos de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação”, de Isabel Cristina Alves da Silva Frade; “Os livros didáticos de matemáticas na escola secundária brasileira no século 19”, de Karl Michael Lorenz e Ariclê Vechia; “O circuito cultural das cartilhas no primeiro governo republicano sul-rio-grandense”, de Iole Maria Faviero Trindade; “O método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte Imperial (1870-1880)”, de Alessandra Frota Martinez de Schueler, e por último, “O conhecimento em Desenho das Escolas Primárias Imperiais brasileiras: O livro de Desenho de Abílio César Borges”, por Gláucia Trinchão.

²² Galvão e Batista também publicaram em 2002, juntamente com Karine Klinke, o já mencionado artigo na RBE, bem como o artigo “A leitura na escola primária brasileira”, na revista “Presença Pedagógica” de Belo Horizonte em 1998.

²³ Trata-se do artigo “Cartilhas de alfabetização e nacionalismo”.

Cabe destacar que muitos dos autores mencionados foram orientandos de doutorado da professora Magda Becker Soares, conhecida por seus estudos acerca da alfabetização e do letramento. Assim como Soares, eles fazem parte do Centro de Alfabetização, Leitura e escrita (Ceale) da UFMG, estando Francisca Izabel Pereira Maciel na atual direção deste centro. O Ceale “é um órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação educacional e documentação na área da alfabetização e do ensino de Português”. Entre os objetivos de pesquisas desenvolvidos pelo Ceale, encontra-se o de investigar práticas de leitura e de escrita da região de MG, ou em parceria com pesquisadores de outros Estados, mantendo, inclusive, um setor de documentação e memória, “que reúnem teses e dissertações sobre alfabetização, leitura e escrita, livros didáticos, cartilhas e manuais de leitura, arquivos privados, livros infantis e juvenis de literatura, cadernos de professores e alunos, além de cartazes e fotografias que apresentam um pouco da história e do cotidiano das salas de aula do início do século XIX aos dias de hoje.”²⁴

No RS, na produção de trabalhos referentes aos livros escolares se destacam os autores Eliane Teresinha Peres, Elomar Tambara, Iole Maria Favieiro Trindade e Maria Teresa Santos Cunha. A primeira, coordenou no período de 2001 a 2004, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a pesquisa intitulada “Leituras de formação docente: produção e a circulação de manuais pedagógicos no Rio Grande do Sul 1869 – 1970”. Peres foi autora, juntamente aos trabalhos já citados, de dois artigos da parte dedicada a Pelotas no livro organizado por Frade e Maciel (2006), sendo o primeiro “Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação”, e o segundo, “A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa”. Organizou também, junto com Tambara, o livro “Livros escolares e Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil (Séculos XIX – XX)”, publicado no ano de 2003. Tambara também se destaca como pesquisador de livros, sendo sua pesquisa atual, iniciada em 2001, voltada para a análise de textos de leitura utilizados no Brasil no século XIX nas escolas de primeiras letras. No livro organizado com Peres, foi autor do artigo “Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no

²⁴ Informações retiradas do site do Ceale: <http://www.fae.ufmg.br/ceale/>

Brasil”. Já Trindade, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), publicou em 2004 sua tese de Doutorado intitulada “A invenção de uma nova ordem para as Cartilhas. Ser Natural, nacional e mestra. Queres Ler?”, juntamente com os artigos já mencionados e publicados nas revistas e congressos de história da educação. Cunha coordenou, no período de 2003 a 2006, o projeto “Hóspedes do tempo, inquilinos da vida: um estudo sobre o acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense”, estando atualmente, e desde de 2006, se dedicando a pesquisa “Saberes impressos: imagens de civilidade em textos escolares (Série Pedrinho, de Lourenço Filho) e textos não escolares: composição e circulação.(Décadas de 50 a 70 do século XX)”.

A produção do RS pode ser explicada em parte pela própria parceria existente com o Ceale. O livro organizado por Tambara em 2003, por exemplo, e por Frade e Maciel em 2006 são resultados desta parceria. Em introdução do primeiro livro, Tambara nos explica que:

Os textos reunidos nesta coletânea estão vinculados, direta ou indiretamente, ao projeto de pesquisa interinstitucional denominado *Cartilhas Escolares – Ideários, práticas pedagógicas e editoriais (MG, MT, RS, 1870-1996)*, em andamento desde 2001, numa parceria entre pesquisadores das universidades federais de Minas Gerais, Mato Grosso e Pelotas. Trata-se de um projeto que pretende realizar um levantamento e uma análise qualitativa da produção das cartilhas nacionais que circularam no Brasil no período de 1870/1996, destacando o material produzido e em circulação em MG, MT e RS. (pág. 7)

Frade e Maciel, na introdução do segundo livro, também ajudam a compreender o desenvolvimento desse trabalho conjunto, nos informando que:

O livro/repertório que apresentamos é resultados deste programa de pesquisa interinstitucional, empreendido no CEALE/FaE/UFGM, sob a coordenação geral de Isabel Cristina Alves da Silva Frade, e tem como coordenadores de cada estado: Francisca Maciel (MG, Eliane Teresinha Peres (UFPEL) e Cancionila Janzovski Cardoso (UFMT) e sua colaboradora, Lazara Nanci de Barros Amâncio. Este projeto teve início no ano de 2001 e os resultados que apresentaremos foram produzidos em cinco anos de trabalho. No momento, o projeto se configura como um programa contínuo de

pesquisa sobre a história dos livros e da alfabetização, nos três estados (...). (pág. 15)

As autoras responsáveis pela pesquisa em Mato Grosso, Cancionila Janzkovski Cardoso e Lazara Nanci de Barros Amâncio, ambas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), publicaram no livro organizado por Frade e Maciel, três artigos referentes a sua região, sendo o primeiro “Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no estado de Mato Grosso”, o segundo, “Memórias da trajetória docente de uma alfabetizadora: entrecruzando vozes e tecendo fios”, e por último, “Circulação de cartilhas em Mato Grosso e o caso de *Ada e Edu*”. Já no primeiro livro do projeto, organizado por Tambara, somente Amâncio foi autora, com o artigo “Cartilhas de ensino de leitura e escola primária em Mato Grosso no início do século XX”. Há também que se destacar nesta região, o trabalho de Ana Paula da Silva Xavier, também da UFMT, que pesquisou a leitura e a escrita na escola primária de Mato Grosso, defendendo no ano de 2006, sob a orientação do professor Dr. Nicanor Palhares, a dissertação “A leitura e escrita na cultura escolar primária de Mato Grosso (1837 – 1889)”.

No estado de São Paulo, com base no balanço feito, destacaram-se Vivian Batista da Silva, Márcia de Paula Gregório Razzini, Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira e Maria do Rosário Longo Mortatti. A primeira, Silva, se encontra atualmente ligada a Universidade São Francisco em Bragança Paulista - SP, defendeu mestrado e doutorado sobre manuais pedagógicos, tendo o primeiro trabalho o título, “História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos brasileiros”, de 2001, e o segundo “Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)”, de 2006. Juntamente aos artigos já citados, Silva publicou em parceria com António Carlos da Luz Correia, o livro “Manuais Pedagógicos - Portugal e Brasil - 1930 a 1971 - Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos”, no ano de 2002. Razzini, tendo experiência nas áreas de Educação e de Letras, participou como pesquisadora do “Projeto Temático Educação e Memória: Organização de Acervos de Livros Didáticos”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), de 2003 a 2007, o qual abordaremos mais adiante. Publicou outros artigos sobre livros, além dos já citados nos congressos de história da educação, como, por exemplo, “A Livraria Francisco Alves e a

expansão da escola pública em São Paulo”, no I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, realizado em 2004 no Rio de Janeiro; e “Livros e leitura na escola brasileira do século XX”, no livro organizado por Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos, intitulado “Histórias e memórias da educação no Brasil”, de 2005. Já Oliveira defendeu em 2004 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), dissertação de mestrado intitulada “As séries graduadas de leitura nas escolas primárias paulistas (1890-1910)”. E por último, Mortatti, também da Faculdade de Educação da UNESP, possui livro publicado sobre o tema intitulado, “Os sentidos da alfabetização (São Paulo -1876/1994)”, de 2005.

Ainda no estado de São Paulo, encontramos o Projeto Livres, que é um “Banco de dados de Livros Escolares Brasileiros (1810 a 2005)”, organizado pelo Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP - CMEUSP -, por intermédio do grupo de pesquisadores do Projeto Temático “Educação e memória: organização de acervos de livros didáticos”. Segundo seus organizadores, o Banco de Dados Livres,

(...) disponibiliza pela Internet o acesso à produção das diversas disciplinas escolares brasileiras desde o século XIX até os dias atuais e, fornece referenciais e fontes, por intermédio da recuperação de obras e coleta de documentos sobre a produção didática, legislação, programas curriculares, catálogos de editoras, etc. A organização do Banco de Dados LIVRES se insere no projeto temático "Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no Centro de Memória da Educação Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME). A organização do LIVRES caracteriza-se por ser alimentado e ampliado constantemente pelas pesquisas de uma equipe de especialistas da área, que analisam o livro didático em suas diferentes vertentes: conteúdos das diversas disciplinas, processo de produção e história das editoras, memória e usos dos livros em salas de aula. Trata-se de um projeto de pesquisa que tem se desenvolvido no CME com apoio da Biblioteca da FEUSP e convênios internacionais, visando intercâmbios para estudos comparados e acompanhamento das pesquisas em outras instituições.²⁵

²⁵ Informação retirada do site: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>.

O Livres é coordenado pela professora Circe Maria Fernandes Bittencourt da FEUSP, tendo pesquisadores coordenadores²⁶ e pesquisadores associados²⁷. Em novembro de 2007, o CMEUSP promoveu o “Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História”, na FEUSP e, segundo seus organizadores, esse encontro, foi o “(...) primeiro concretizado no Brasil tendo como base os estudos do livro didático em uma perspectiva histórica, com debates sobre os fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas.”²⁸ O encontro contou com 34 comunicações coordenadas (CC)²⁹, reunindo coordenadores de diferentes países (Brasil, França, Itália, Portugal, Espanha, Argentina e Canadá), publicando, aproximadamente, 175 trabalhos. Tais dados tornam-se mais um indício da ampla quantidade de pesquisas sobre os mais variados aspectos do livro escolar.

Dentre os pesquisadores coordenadores do *Livres*, encontramos a presença da professora Carlota Boto, também da FEUSP, e Kazumi Munakata da PUC-SP. A primeira dedicou-se de 2003 a 2007, ao projeto “A história da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais”, no qual pesquisava os manuais didáticos de

²⁶ Atualmente, os professores coordenadores são os seguintes: Carlota Boto (FEUSP), Kazumi Munakata (PUC-SP), Cecília Hanna Mate (FEUSP), Antonia Terra (PUC-SP), Cristina Casadei Pietraróia (FFLCH-USP), Mansur Lutfi (UNICAMP), Eulina Pacheco Lutfi, Marcia de Paula Gregorio Razzini (PUC-SP), Kátia Helena Alves Pereira (Profª do Colégio Marista Arquidiocesano), Yassuko Hosoume (IFUSP) e Cristiano Mattos (IFUSP).

²⁷ Os professores associados ao projeto Livres são, Arlete Medeiros Gasparello (UFF), Conceição Cabrini, Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG - CEALE), Glaucete Soares Casimiro (UNIDERP - Campo Grande-MS), Ingrid Hotte (Mackenzie), Vera Lucia Cabana Andrade (NUDOM/UEC - Colégio Pedro II-RJ), Maria Aldaíza Martins (FIG), e Maria Inês Martins (PUC-MG).

²⁸ Trecho retirado da apresentação do Programa e Caderno de Resumos do mencionado simpósio.

²⁹ Sendo as seguintes: CC01 – Fontes, atores e cenários do livro didático de História; CC02 – Matemática/ números e operações no discurso do livro didático; CC03 – Livros didáticos de Ciências: Biologia e Química; CC04 – A História nos livros didáticos: relatos e saberes; CC05 – Saberes escolares, literatura e linguagem; CC06 – Iconografia, memória e história: imagens e textos; CC07 – Autores e edições de livros didáticos de História; CC08 – Pedagogia e manuais escolares de formação de professores; CC09 – Gramática, literatura e questões de leitura; CC10 – Higiene e Biologia na história do livro didático; CC11 – Autores e editores: produção e circulação do livro didático; CC12 – Manuais de leitura, civilidade e cadernos escolares: notas de formação; CC13 – Novos ambientes do livro didático; CC14 – Cidades, regiões e livros escolares: tópicos; CC15 – Letramento, textualização e biblioteca infantil; CC16 – A educação matemática em formação; CC17 – Editoras, autores e conteúdos: livros de Física e Química; CC18 – O livro didático como fonte e objeto de pesquisa; CC19 – As vozes e os ecos dos livros de leitura: prescrições e usos; CC20 – Livros didáticos de História em tempos autoritários; CC21 – Língua portuguesa e línguas estrangeiras: gramáticas e discursos; CC22 – Política do livro didático e sistemas de ensino; CC23 – Gramática e literatura; poesia e livros de leitura; CC24 – Cultura escolar e livro didático: vivência e violência; CC25 – Estudos sociais, Nacionalismo e Sociologia na historiada produção didática; CC26 – Livros didáticos de Geografia: política e currículo; CC27 – Imagens e linguagens nos livros didáticos; CC28 – Livros didáticos: leituras e produções de texto; CC29 – Cartilhas e métodos de ensino de ler e escrever; CC30 – Nação, cidadania e civismo na cultura escolar; CC31 – Ciências: produção de livros didáticos e conteúdos; CC32 – As artes do currículo: música e contos pátrios; CC33 – Língua Portuguesa: gêneros do discurso e arte de escrever; e por último, CC34 – Saberes escolares da escola primária: memória e histórias.

Augusto Coelho, autor português, que estiveram em voga em cursos de preparação do magistério no Brasil da primeira metade do século XX. Outro “intelectual português” eleito por Boto em seus estudos, foi Francisco Júlio Caldas Aulete, ao qual dedicou o estudo de sua cartilha, publicando o artigo, “Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático”, em 2004 na revista “Educação e Pesquisa”, entre outros trabalhos. Já Munakata, reconhecido estudioso de livros escolares, coordenou de 2003 a 2007, o projeto “A política de livro didático no regime militar: da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) /Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) à comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) e à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)”. Atualmente coordena, desde 2002, o projeto “História das disciplinas escolares e do livro didático”, bem como integra o projeto “Manes” (Manuales Escolares). O “Manes” é um centro de investigação, que tem como objetivo, “(...) la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante los siglos XIX y XX”³⁰, com a construção de um banco de dados dos livros didáticos produzidos nesses países. Para isto, conta com uma rede de instituições e pesquisadores associados, incluindo duas Universidades brasileiras, a PUC-SP e a UFPR.

Na FEUSP também encontramos a professora Diana Gonçalves Vidal, que produziu os livros, “O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)”, no ano de 2001, bem como “Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)”, no ano de 2005. Juntamente a estas obras, Vidal já produziu também artigos publicados em revistas de educação, nas quais também aborda estudos sobre livros escolares, como, por exemplo, “Julia Lopes de Almeida e a educação brasileira no fim do século XIX: um estudo sobre o livro escolar contos infantis”, publicado na Revista de Educação Pública, no ano de 2004.

No Rio de Janeiro (RJ), Arlette Medeiros Gasparello da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), se destaca na área de história da educação como pesquisadora de livros escolares. Gasparello defendeu doutorado no ano de 2002 sobre o tema, com a tese “Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)”, tendo publicado a mesma, em livro, com o título,

³⁰ Informação retirada do site: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>

“Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira”, no ano de 2004.

Também no RJ, a professora Alessandra Schueler da UERJ, coordena desde 2007, o grupo de Estudo “Intelectuais, Impressos e Sociabilidades”, do qual faço parte, que visa aprofundar a investigação no campo da História dos Impressos, dos Intelectuais e suas redes de sociabilidade no Brasil (1850-1910), privilegiando os impressos, os livros escolares e pára-escolares, os manuais e os textos produzidos por professores primários e secundários nos vários âmbitos da produção escrita e em espaços diversos de sociabilidade (imprensa, associações profissionais, sociedades literárias, científicas, pedagógicas, clubes literários, escolas e colégios, entre outros). Schueler publicou em 2005, juntamente com o já citado artigo da Revista da ASPHE, o artigo “El metodo Bacadafá: lectura, escritura y lengua nacional en escuelas públicas de enseñanza primaria de la Corte imperial (1870-1880)”, no “Anuário Historia de La Educacion”, periódico oficial da Sociedade Argentina de História da Educação.

Ao analisar os autores que têm escrito sobre livros escolares, foi possível perceber que este tema desperta o interesse de historiadores da educação, como fora demonstrado nos exemplos aqui enumerados, mas também tem estado no foco de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como história, comunicação, literatura, e antropologia, como veremos no próximo item.

1.3 – Livro escolar: o interesse de diferentes áreas

No RJ, considerando-se a base de dados com que trabalhei, pudemos observar os estudos de Gasparello da UFF e Schueler da UERJ, como pesquisadoras de livros escolares vinculadas à área de história da educação. Contudo, em outros campos de ensino, diferentes autores se dedicam a estes objetos escolares. Aníbal Bragança, por exemplo, também vinculado a UFF, é um desses nomes.

Atualmente, Bragança atua como docente do Departamento de Estudos Culturais e Mídia e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS). É coordenador do LIHED/UFF - Núcleo de Pesquisa do Livro e da História Editorial no Brasil, que promoveu no RJ, o I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial com o tema “Colóquio do Sesquicentenário: Francisco Alves na

história editorial brasileira”, em novembro de 2004. Bragança também media três grupos na internet, que versam sobre assuntos ligados aos livros, sendo eles, o Cultura Letrada, o Núcleo Produção Editorial e por último, Ler, escrever e contar³¹. Desde 2003, seus projetos de pesquisa, referem-se ao estudo sobre livros escolares. No período de 2003 a 2005, seu projeto intitulava-se “Francisco Alves na História Editorial Brasileira 1850-1920”. De 2005 a 2007, coordenou o projeto, “Livro e História Editorial no Brasil”. Atualmente, possui dois projetos em andamento, “Cultura escrita no Brasil - Momentos de formação (1795-1925)”, e “Memória editorial: preservando fontes primárias para a história da vida literária brasileira (1854-1954)”. Bragança é autor de vários artigos e obras que tratam sobre a História do Livro, a História Editorial Brasileira, e a Editoração, e Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil.

Na mesma Universidade de atuação de Bragança e Gasparello, encontramos, na área de história, a pesquisadora Alexandra Lima da Silva, com dissertação recentemente defendida no presente ano de 2008, intitulada “Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil. Rio de Janeiro, 1870-1924”. Este trabalho foi desenvolvido sob a orientação da professora Laura Antunes Maciel. A autora, já na graduação, dedicava-se a estudar os livros de história, produzindo a seguinte monografia, “Entre vínculos e círculos: livros didáticos de História do Brasil - autores e público leitor entre 1838-1924”.

Também na área de história, só que vinculada a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), encontramos Selma Rinaldi de Mattos, que também se dedicou, assim como Lima, a estudar livros destinados ao ensino de história. Mattos defendeu mestrado e doutorado sobre o tema, tendo sua dissertação, publicada em livro, o seguinte título, “Brasil em Lições. A história do ensino de história do Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo”, obtida no ano de 1993, e a tese, “Para formar os brasileiros. O Compêndio da História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do Império do Brasil”, defendida em 2007.

Em São Paulo, encontramos iniciativas de estudos sobre a história do livro desenvolvidas no campo da literatura, com o projeto “Memória de Leitura”, coordenado pelas professoras Márcia Abreu e Marisa Lajolo. Esse projeto, desenvolvido junto ao

³¹ Os grupos na internet mediados por Bragança possuem, respectivamente, os seguintes endereços, <http://groups.google.com/group/cultura-letrada>; <http://groups.google.com/group/intercom-nucleo-producao-editorial>; e <http://ler-e-escrever.blogspot.com>.

Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é voltado para pesquisas sobre a história da leitura e do livro no Brasil e tem como objetivo “disponibilizar bibliografia, dados e fontes primárias para pesquisadores da área, bem como difundir o resultado das pesquisas desenvolvidas por seus pesquisadores”.³² Suas coordenadoras, Abreu e Lajolo possuem várias obras dedicadas ao estudo do livro e da leitura no Brasil. A primeira publicou, por exemplo, juntamente a vários artigos e trabalhos sobre o tema, livros, como, “Leituras no Brasil”, em 1995; “Leitura, História e História da Leitura”, em 2000; “Os Caminhos dos livros”, em 2003, “Cultura letrada - literatura e leitura”, em 2006, entre outros. Já Lajolo publicou, “A formação da leitura no Brasil”, em 1996; “Literatura: leitores e leitura”, em 2001; “Leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil”, em 2002; entre outros.

Neste mesmo estado, encontramos também Alessandra El Far, que possui mestrado e doutorado em antropologia pela USP, cursando atualmente seu pós-doutorado no Núcleo de Estudos de Gênero (Pagu) da Unicamp. El Far é autora, entre outras obras, do livro “O livro e a leitura no Brasil”, publicado em 2006, uma das obras utilizadas em meu trabalho.

Ao apresentar pesquisas atuais de diferentes áreas de ensino sobre os livros escolares, não tenho o intuito de citar todos os pesquisadores que se dedicam ao estudo da história do livro no Brasil, até porque, não teria fôlego para tal função neste momento. O objetivo foi o de organizar uma amostra significativa da quantidade de autores que se interessam por este objeto, apresentando, mesmo que parcialmente, elementos que ajudem a pensar o atual estágio de pesquisas sobre os livros escolares.

Como foi possível observar por meio desta apresentação, há distintas maneiras de se trabalhar com o tema em questão, pois é possível dar diferentes ênfases a estes objetos. Como nos alerta Bittencourt (2004),

Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como

³² Informações retiradas do site: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/>

suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (pág. 1)

Nos trabalhos aqui apresentados, há autores que optam por examinar uma única obra e sua relevância para a época de circulação; há outros que focalizam determinado autor, analisando sua vida e produções; há os que se atém a livros de determinado gênero literário ou disciplina escolar e há os que buscam examinar os manuais que circularam em determinado período, por exemplo.

A diversidade das maneiras pela qual este objeto vem sendo trabalhado pode ser explicada, ainda de acordo com Bittencourt (1993), pelo fato do uso e da posse do livro estar inserido em uma complexa teia de relações e de representações sociais.

Sobre balanços bibliográficos feitos no Brasil, Bittencourt (2004), conclui que:

Os balanços bibliográficos mostram que houve uma tendência, iniciada na década de 1960, de se analisarem os conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos. Tal abordagem ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países, cujo enfoque sobre as ideologias subjacentes aos manuais permanece. Mas nos últimos anos há mudanças de abordagens, que integram reflexões de caráter epistemológico, essenciais para a compreensão da constituição das disciplinas e saberes escolares. Paralelamente as análises sobre os conteúdos, foram sendo acrescidas outras temáticas, notadamente as relações entre as políticas públicas e a produção didática, e evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção.

A partir dos anos 80, muitos dos problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático por professores e alunos passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica, constituindo-se tais análises em uma das vertentes mais importantes desse campo de investigação. Os objetivos centrais de tais análises são o de situar o processo de mudanças e permanências do livro didático (...). (pág. 2)

Com base nestes levantamentos das pesquisas referentes aos livros, foi possível perceber a importância da criação de projetos de pesquisas que buscam integrar diferentes autores com interesses próximos acerca do tema, como é o caso do “Ceale”, com sede na

UFMG, bem como o “Livres”, na USP, e o projeto “Memória de Leitura”, na Unicamp. O funcionamento desses projetos, com seus bancos de dados, divulgação dos trabalhos realizados, bibliografias atualizadas, e a disponibilização de suas informações em sites na internet, podem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa na área, pois permitem a consulta e os trabalhos de diferentes instituições, ampliando o debate e contribuindo para a consolidação do campo. Não coincidentemente, os estados que sobressaíram na pesquisa feita foram os que organizam, participam, ou possuem parceria com os referidos projetos coletivos.

Cabe ressaltar que uma parcela significativa dos estudos realizados sobre os livros escolares, principalmente de pesquisadores ligados ao Ceale, dedica-se aos estudos sobre a leitura e a escrita. Contudo, vale observar que tal foco de análise não se restringe a pesquisadores de MG, sendo uma prática desenvolvida em outras regiões brasileiras, fato este que podemos compreender, principalmente quando se remete ao século XIX, pela significativa quantidade de políticas e, conseqüentemente, de livros, que tinham como objetivo orientar a “alfabetização”³³ da população brasileira, já que neste período, de acordo com Faria Filho (2000), para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado de primeiras letras.

Ao observar a carência no estado do RJ desse tipo de pesquisa, e ao verificar a expressiva quantidade de documentos referentes à Corte Imperial, que permitiriam o início desse estudo, optei por aprofundar esse foco nesta pesquisa sobre os livros escolares. Desta maneira, com o trabalho que ora apresento, busco me inserir no debate e contribuir para o melhor entendimento do ensino da leitura e da escrita na Corte Imperial.

Por fim, o trabalho tem o intuito de oferecer elementos que permitam pensar como a escola agiu na passagem de uma sociedade sem escrita, para uma sociedade da escrita, explorando questões como: com que materiais a instituição escolar operou? Como a escola primária lidou com os livros? Valendo-se da ação de que sujeitos? Experimentando que tipo de problemas? Recorrendo a que tipo de ciências? Neste sentido, se tomarmos o livro como uma espécie de guia dos mestres da escola, ou mesmo, o grande mestre da escola,

³³ Trago este termo entre aspas, pois não era comum o seu uso no período estudado, e sim, “a difusão da leitura e da escrita”.

cabe analisar como este artefato foi produzido e trabalhado para inscrever os iletrados no universo das letras.

II - O LIVRO NO BRASIL: PRODUÇÃO, CONTROLE E CIRCULAÇÃO

O livro portanto está para o mundo moral na mesma razão em que o celeiro está para o mundo físico. Como o celeiro guarda o alimento do corpo, o livro guarda o alimento do espírito, ou é o depositário das ciências, das leis, da memória, dos acontecimentos, dos usos, dos hábitos e dos costumes.

Daí vem que o livro é um dos motores do mundo, ou que a sua influência compreende a vida material, moral e intelectual dos povos.

Homem, vos educais na experiência que o livro representa.

(Oliveira, 2003, pág. 273)

2.1 - A circulação das primeiras obras

De acordo com Hallewell (1985), no período colonial a administração do Brasil era tão rudimentar e a população tão pequena e espalhada por uma área tão vasta que a indústria impressora não era administrativamente necessária nem economicamente possível. Contudo, tal fato não significa que não circulassem livros neste período. Como nos alerta Abreu (2005), o Brasil era, sim, um lugar sem imprensa, mas não sem livros. O estudo da documentação produzida por órgãos censores demonstra que havia leitores na Colônia, ao contrário do que muitas vezes se afirma. (Abreu, 2003, pág. 87). Desde meados do século XVIII, aqueles que viviam aqui recorriam com frequência à importação para obter livros de que necessitavam, ou que queriam manter junto de si. Ainda segundo Abreu (2003), o movimento de livros em direção ao Brasil era muito mais intenso do que entre as cidades portuguesas e extraordinariamente superior ao registrado em relação às outras colônias³⁴.

Para remeter os livros ao Brasil era necessário obter autorização da censura lusitana que registrava minuciosamente as solicitações e os despachos. Tal prática seria extremamente controlada pelas autoridades governamentais. De acordo com Abreu (2003), quando se tratava de controlar os súditos, a coroa portuguesa não media esforços. Assim, “Em 1768, a religião, a monarquia o sossego publico, o Bem comum do Reino pareciam ameaçados pela circulação de livros e escritos. Não obstante houvesse três instituições responsáveis pelo controle da divulgação de idéias – o Santo ofício, o Ordinário e o Desembargo do Paço – sua atuação parecia ineficaz”. (Abreu, 2003, pág. 21). Ineficaz, pois embora os censores tomassem tantos cuidados e fossem tão meticolosos, não eram capazes de impedir o acesso aos livros proibidos³⁵. O contrabando tornou-se, então, um dos meios pelo qual se poderia conseguir a entrada de livros nos países.³⁶ Assim, ainda de acordo com Abreu (2000a), se o Rei cuidava para que a colônia não tivesse idéias emancipacionistas

³⁴ Entre 1769 a 1826, registraram-se em torno de 700 pedidos de autorização para envio de livros para o Rio de Janeiro. Para todo o Brasil, mencionam-se 18.903 obras nos pedidos de licença, contendo, sobretudo textos religiosos e profissionais. (Abreu, 2003, pág. 27).

³⁵ De acordo com Abreu (2000a), a partir do estudo dos autos de devassas, constatou-se que escritos como os de Mably, Raynal, Montesquieu, Rousseau, Voltaire estavam presentes em bibliotecas mineiras, baianas e cariocas desde o século XVIII.

³⁶ Para saber sobre as práticas relacionadas aos livros no Brasil Colonial, consultar Abreu (2000, 2000a, 2003, 2005) e Moraes (1979).

fomentadas pela instrução e pela leitura, os sujeitos que aqui viviam eram capazes de iniciativas variadas no sentido de tomar contato com a cultura letrada.

Para El Far (2006), esse sistema de muitas hierarquias, associado aos trâmites burocráticos, custos do transporte e censura lusitana, ficou inicialmente concentrado nas mãos da Inquisição e, depois, comandado pelos funcionários da Real Mesa Censória, criada em 1769. Esse regime de controle do impresso afastou a grande maioria da população brasileira de um contato mais próximo e rotineiro com o texto impresso, contribuindo também para afastar possíveis propagações de determinadas idéias políticas e progressistas. Cabe ressaltar que juntamente com os custos de transporte mencionados por El Far, havia também os custos de compra da obra, já que os livros eram objetos de valores elevados. Assim, é possível imaginar que os escravos que aqui viviam, bem como os libertos pobres, não teriam condições de adquirir tais objetos, reduzindo, assim, seu público consumidor.

Após a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, novas formas de contato com os livros se abriram, ainda que constantemente supervisionadas por organismos censores. (Abreu, 2003, pág. 29). Em 13 de maio de 1808, D. João VI fundou a Impressão Régia, que seria destinada a publicar os papéis oficiais do governo e “todas e quaisquer outras obras”. De acordo com El Far (2006), passado poucos meses dessa criação, devido à falta de outras tipografias no país e pela demanda de feitos ligados a arte, cultura e oratória, o governo português deu à Impressão um “uso mais difuso, permitindo em seus prelos a passagem de textos literários e de conhecimentos gerais”. (pág. 16). Contudo, Neves e Ferreira (2006), trazem indícios de que tal estabelecimento não conseguia suprir com as demandas de impressão existentes, ao relatar o caso do livreiro Manuel Joaquim da Silva Porto, que em 1821 solicitou licença para mandar vir de Portugal todos os elementos necessários para montar uma tipografia no Rio de Janeiro, e, “Para justificar tal solicitação, relatava a morosidade do trabalho da Tipografia Régia, que não podia vender a metade das obras que devia imprimir”. (Neves e Ferreira, 2006).³⁷

Para Abreu (2003), a transferência da Família Real teve forte impacto no cenário cultural e, por conseguinte, na circulação de livros, fazendo aumentar significativamente o número de “belas-letras” disponíveis. (pág. 29). Até o ano de 1822, a Impressão Régia

³⁷ Para saber mais sobre os livreiros dos oitocentos, Manuel Joaquim da Silva Porto e Paula Brito, consultar Neves e Ferreira (2006).

manteve o monopólio de imprimir no Rio de Janeiro, e mesmo passado este período, a Corte continuou tendo uma expressiva participação na produção dos livros impressos, já que, de acordo com Hallewell (1985), ela atraía a nata do talento literário e intelectual do país, e os produtos de suas editoras gozavam de um prestígio de âmbito nacional, o que inexistia em quaisquer outros centros urbanos. Este fato, aliado ao de possuir uma população muito maior (o dobro da segunda cidade em tamanho, segundo o censo de 1872) e sua conveniente posição geográfica, garantiam-lhe um mercado muito mais amplo que os de suas concorrentes, o que, por sua vez, lhe proporcionava ganhos significativos com o crescente mercado dos livros, juntamente com o de jornais, revistas e almanaques.

2. 2 – O aparecimento dos livros escolares

Como já mencionado, o século XIX pode ser caracterizado como um período de invenção e construção do sistema educacional estabelecido pelo Estado Imperial, sendo um período rico em discussões relacionadas à educação, envolvendo autoridades e diversos segmentos da sociedade³⁸. Na Corte Imperial, formada por uma população extremamente heterogênea, a escola foi percebida como um espaço que poderia ser responsável pela criação de uma determinada ordem, ou seja, do disciplinamento desses distintos sujeitos e, nestas propostas de controle dos indivíduos, o livro foi entendido como um dos veículos de viabilização e sustentação das políticas governamentais.

Os primeiros livros escolares foram impressos pela Impressão Régia. (Hallewell, 1985). De acordo com Tambara (2002), neste período de monopólio da Impressão Régia, muito pouco foi produzido em termos de livros escolares para utilização na escola elementar no Brasil, devido às limitações da estrutura educacional na época. Entretanto, ainda de acordo com o autor, pode-se observar que estava se estruturando um mercado consumidor de livros escolar bastante atraente.

Em 1822, com o fim deste monopólio, a análise de documentos acerca deste tipo de material indica que durante um extenso período, até meados do século XIX, muitos dos compêndios aqui utilizados eram importados da Europa e traduzidos no Brasil, ação que também pode ser explicada por questões econômicas, já que a compra do produto europeu saía mais barata e de melhor qualidade do que o produzido no Rio de Janeiro.

³⁸ Para saber mais sobre as ações de escolarização na Corte Imperial, consultar Gondra (2008).

Para Tambara (2002), este período pode ser identificado, em termos geográficos, pela produção portuguesa, francesa e do Município da Corte, caracterizado por uma multicomposição de formas e sítios geográficos na produção de textos didáticos, já que, “Houve obras, cuja primeira edição foi feita no Brasil, segunda na França e terceira em Portugal. Houve outras em que parte era feita na França ou parte feita no Brasil, etc.”. (Pág. 29).

A importação de livros da Europa, ao lado das vantagens econômicas, proporcionava uma troca de interesses entre o Brasil e estes países já que, segundo Hallewell (1985), o Brasil oferecia perspectivas particularmente atraentes, na medida em que havia conquistado as vantagens econômicas da Independência, sem prejuízo de sua continuidade política. O Brasil prometia estabilidade e prosperidade, somados a uma receptividade excepcional a todos os adornos, principalmente da cultura francesa, a despeito das tensões ocorridas no vasto território. Na esteira de um projeto de nação ou de um nacionalismo recém-descoberto, o Brasil passou a responsabilizar a herança portuguesa pelo atraso nacional e a identificar tudo o que era externo, sobretudo europeu, como moderno e progressista. Este tipo de relação também nos ajuda a compreender o fato das primeiras editoras instaladas no Brasil serem oriundas da França. Como exemplos desta presença, têm-se a Garnier e a Laemmert, editoras que dominaram a área editorial no século XIX.

Porém, no Brasil oitocentista, não havia apenas editoras oriundas da França. De acordo com Silva (2008), os “negociantes de livros” compunham um painel de diferentes nacionalidades na cidade do Rio de Janeiro, eram portugueses, como “Nicolau Alves”, da Livraria Clássica; “Luiz Ernesto Martin”, da Livraria Portuguesa; os já citados franceses, “Garnier” e “Villeneuve”; alemães, “J H Auller, Livraria Alemã” e brasileiros, como Pedro da Silva Quaresma, da Livraria Quaresma, dentre outras. Essa era a composição da paisagem editorial de meados do século XIX aos anos iniciais do século XX, indicando, assim, a existência de um comércio livreiro processado nas principais ruas do centro da cidade, com destaque para a famosa Rua do Ouvidor e adjacências, redutos das principais livrarias da cidade daquele momento.

Dos livros que não eram importados e traduzidos, uma expressiva parcela era fabricado por editoras particulares pois, neste período, de acordo com Bittencourt (1993), o

livro didático foi se transformando em uma importante mercadoria das empresas editoriais que se aliaram ao Estado na divulgação dessa produção cultural que tendia a se ampliar, já que desde 1827, ou seja, desde o fim do monopólio da Imprensa Régia, seguiu-se o descompromisso estatal com publicações de compêndios escolares. Embora o Estado liberal considerasse este objeto cultural peça fundamental na transmissão do saber escolar, cedeu à iniciativa particular o direito de fabricá-lo. As editoras, ao conquistarem o direito de produzir e divulgar o “livro didático”, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. Assim, a segunda década do século XIX marcou a transferência da produção didática para as editoras particulares que começaram a se instalar no Brasil.

De acordo com Bittencourt (2004), até 1885, três editoras se destacaram na produção de obras didáticas: Laemmert, Garnier, e a Nicolau Alves. Segundo El Far (2006), a Laemmert privilegiou a confecção de volumes bem encadernados e ilustrados com primor e requinte. Já sobre a Garnier, dizia-se que para conseguir seu selo editorial, era preciso antes conquistar o apreço dos críticos literários, assinar colunas na grande imprensa ou ter algum destaque na vida política do país. (El Far, 2006, pág. 21). Para Hallewell (1985), Baptiste Garnier se tornou o primeiro editor a fazer um esforço real para atender as necessidades de livros escolares brasileiros, assumindo o risco comercial dessa iniciativa.³⁹ Segundo Hallewell (1985), estas editoras não podem ser vistas como competidoras diretas, já que desde o início seus interesses tenderam a divergir. A Garnier concentrou-se em literatura e também nos escritores franceses da moda, tendo publicado poucos livros de história, pois este assunto, bem como os que abordaram o domínio da ciência, eram de interesses da Laemmert.

Já sobre a Nicolau Alves, Bragança (2004), nos informa que, fundada como livraria clássica, depois Livraria Alves e, por último, Livraria Francisco Alves, ela veio a se tornar a maior livraria-editora do país por volta de cinquenta anos, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX. No final do século XIX, o livreiro-editor Francisco Alves já havia conseguido concentrar em sua empresa a responsabilidade de publicação e distribuição de grande parte dos livros adotados nas escolas do país.⁴⁰

³⁹ A Garnier iniciou seus trabalhos em 1844 e a Laemmert em 1838.

⁴⁰ Para saber mais sobre a livraria Francisco Alves, consultar Bragança (1999, 2004).

De acordo com Silva (2008), uma especificidade da produção editorial no período aludido era a divisão no processo de produção, sendo importante demarcar diferenças, dentre as quais temos as funções dos tipógrafos, encadernadores, editores e livreiros. Muitos eram “livreiros”, isto é, donos de livraria, onde os livros eram vendidos; alguns, “livreiro-editores”, isto é, possibilitavam a difusão do livro, assumindo também o papel de intermediário entre o autor e o público, além de venda de livros; e ainda existiam os que vendiam, editavam e imprimiam livros ao mesmo tempo. Havia também as tipografias, que eram responsáveis pela impressão que, muitas vezes, eram pagas pelo próprio bolso do autor. Neste caso, isto afetava os menos “renomados” no mercado. Deste modo, para a autora, não há como entender o mercado de livros sem atentar para o importante papel das tipografias.

Segundo El Far (2003), para além dos trabalhos usuais de impressão de cartazes, folhetos, convites, panfletos políticos, alguns tipógrafos intensificaram o trabalho de edição de livros. Os livros publicados pelas tipografias não representavam uma particularidade de finais do século XIX. Pelo contrário, no Brasil, desde o início da impressão, os literatos recorriam aos proprietários dessas firmas para divulgar suas obras (pág. 45).

Ainda de acordo com Silva (2008), “a existência de editores ‘menos conhecidos’ hoje, e talvez, de capital ‘mais modesto’ na época, demonstra não somente a expansão de um mercado, como também, a possibilidade de publicação de autores sem muita expressão no mercado, uma vez que editoras como Laemmert e Garnier não publicavam obras de autores sem ‘nome’ e ‘status’ (...)”. (pág. 47).

As distintas formas de impressão das obras neste período acarretavam também em formas variadas de aquisição dos livros pelo governo para utilização nas escolas. Pela análise dos diferentes materiais que se encontram no AGCRJ, foi possível perceber que no caso dos autores mais “renomados”, que possuíam suas obras impressas por editoras mais prestigiadas, a negociação geralmente era feita diretamente entre as respectivas editoras e o governo, como podemos observar por meio de contratos realizados entre elas e a Secretaria da Instrução Pública. Muitos contratos continham a lista com os preços e as quantidades de livros comprados, ou mesmo ofícios dos Inspectores da Instrução ao Ministro do Império pedindo ordens para pagamento no Tesouro Nacional, de quantia referente à compra de livros para as escolas públicas. Já no caso dos menos “renomados”, a iniciativa de

impressão corria por conta dos próprios autores, que recorriam às pequenas tipografias⁴¹, livrarias e editoras menos prestigiadas, sendo possível perceber que, neste caso, tendo o livro aprovado, comumente o próprio autor vendia suas obras, ao governo ou ao público avulso, tendo as obras, inclusive, preços diferentes:

Tendo sido aprovado para uso nas escolas a obra “Missão de Christo” o autor informa que só pode vender o livro pelo valor de dois mil reis para o publico avulso e ao governo a mil e oitocentos reis em um numero maior a cinquenta exemplares. (Códice 11.4.21, pág. 133)

Em ambos os casos, é possível constatar a idéia trazida por Hallewel (1985) de que neste ramo do mercado no Brasil, o Estado constitui, historicamente, em um dos maiores consumidores, o que se pode observar já na segunda metade do século XIX.⁴²

2.3 – A regulação do livro escolar nos oitocentos

De acordo com Gondra (2005), no Brasil o fenômeno da educação escolar, adquiriu maior volume e densidade ao longo do século XIX, assim,

(...) no Brasil, se poderia afirmar, que o século XIX constitui-se no século da “invenção” da forma escolar moderna, modelo de intervenção na ordem social que, no limite, pode ser descrito como um dispositivo que separa crianças, jovens e adultos de seus núcleos sociais primários para recolhê-los, por um determinado número de horas e dias do ano, segundo uma rotina programada para cada dia, o que implica na submissão dessa população à autoridade de um ou mais professores, sob cuja responsabilidade repousava (e repousa) a

⁴¹ As pequenas tipografias também ofereciam seus livros ao Governo imperial para aprovação e adoção nas escolas públicas. Ver, por exemplo: Ofício de Manoel Francisco da Silva Jr., dono da empresa Typographia e Encadernação, oferecendo 200 exemplares do título *História da Boa Menina*, caso o mesmo fosse aprovado (AGCRJ. Códice 11.4.33, fls. 60. Ofício de 25/01/1879). As tentativas do tipógrafo não parariam por aí: em 16/10/1879, oferecia ao governo as obras “*Noções de vida doméstica*” e “*Noções de vida prática*”, ambas de Félix Ferreira.

⁴² Por outro lado, há indícios de que no mercado de livros escolares, negociar com o governo, ou editar obras pela tipografia oficial, poderia ser mais vantajoso para os autores no que toca à divisão dos lucros pelas vendas. Neste sentido, conferir ofício enviado pelo professor Felipe da Mota de Azevedo Correia ao Inspetor de Instrução Primária, solicitando a edição de seus compêndios pela tipografia da Corte. Alegava que, embora houvesse “*muitos editores querendo imprimir seus livros*”, ele, autor, ficava sempre com a “*menor parte dos lucros, ficando a maioria com as editoras*”. AGCRJ, Códice 10.4.18, fls. 74. Ofício de 01/10/1872. Em 21/10/1872, o professor enviou vários manuscritos de obras de sua autoria para avaliação do Conselho, segundo consta em ofício de fls. 75 do referido código.

disseminação de saberes bem determinados, a partir de uma sequência prevista, com base em procedimentos igualmente calculados. (pág. 5)

Segundo Faria Filho (2000), os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que em várias Províncias havia uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”⁴³.

No processo de formação do Estado Imperial, após a Independência política, a instrução primária gratuita foi considerada um dos meios capazes de fomentar a constituição de laços entre os cidadãos e os poderes públicos (art. 179 da Carta de 1824). Integrando o rol dos direitos de cidadania⁴⁴, a instrução primária foi percebida como caminho possível para forjar a idéia de unidade, por meio da divulgação da doutrina católica, religião oficial do estado, da língua pátria, dos símbolos e das “inventadas tradições” nacionais, a partir de um programa civilizador implementado pelas classes senhoriais e dirigentes do Estado. (Schueler e Teixeira, 2008).

Pires de Almeida⁴⁵, por exemplo, em sua obra “A Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889)” de 1889, ao expor sobre as vantagens do ensino primário, demonstra as idéias de determinados grupos no período sobre este ensino:

A instrução primaria deve ser a base larga sobre a qual repousará todo o edifício da nossa instrução nacional. Este ensino deverá sondar em todos os sentidos as inteligências e garantir atitudes diversas. É preciso, por consequência, que todas as ciências aí estejam igualmente representadas. Agir de modo diferente seria expor-se a perder algumas de suas glórias das quais se honra o país inteiro. (pág. 166)

⁴³ Cf. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane M. e FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autentica, 2000.

⁴⁴ Pela Constituição de 1824, os direitos de cidadania foram estabelecidos de acordo com os princípios liberais da liberdade e da propriedade. De natureza censitária, a cidadania era dividida em passiva (composta por aqueles indivíduos com menor capacidade renda – 200 mil réis anuais - e, por isso, poderiam ser apenas votantes nas eleições de primeiro grau, incluindo neste caso, os libertos) e ativa (composta por indivíduos com maior capacidade de renda – 400 mil réis anuais - e que poderiam ser eleitores nas eleições de segundo grau; ainda ser elegíveis, de acordo com os critérios de cada cargo ou função pública). Excluíam-se, assim, os escravos e as mulheres. Para os critérios de definição de cidadania e as tensões sociais em torno da questão ao longo dos oitocentos, consultar: Carvalho (2007a), Mattos (2000), e Nicolau (2002).

⁴⁵ A respeito deste autor cf. Gondra (2002).

Embora possamos entender o século XIX como rico em debates acerca da necessidade de escolarização da população, Faria Filho e Vidal (2005), alertam que não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que freqüentavam uma escola tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, há indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas, sobretudo, daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Os autores também assinalam que essas escolas (às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas), ao que tudo indica, superavam em número, bem avançado até o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado. Uma das formas conhecidas dessa educação doméstica utilizada pelas famílias ricas do Brasil, por exemplo, ocorreu por meio das preceptoras. De acordo com Ritzkat (2000), muitas vezes, trazia-se para a casa dos abastados locais uma estrangeira, que deveria ajudar na tarefa de preparar as crianças e os jovens em uma educação não-institucionalizada. Esta preceptora elaborava programas e regras para as crianças: aulas, horários, métodos.

Ainda sobre este assunto, de acordo com Limeira (2007), ao identificar informações diversas acerca das práticas educativas dos particulares no “Almanak Laemmert”⁴⁶, como em anúncios de algumas aulas avulsas, de alguns colégios, de professores e explicadores que comercializavam seus produtos (saberes e práticas educativas), foi possível encontrar a existência de uma extensa malha privada. Para esta autora, havia “relações, mais ou menos mascaradas, de apoio do poder público a iniciativa privada no campo da educação”⁴⁷. (pág. 99).

Apesar da significativa “*rede* de escolarização doméstica”, é possível verificar pelos discursos existentes um significativo interesse das autoridades governamentais em mudar esse quadro. De acordo com Inácio (2002), várias estratégias foram utilizadas no sentido de produzir e assegurar o lugar da escola sob controle do Estado no século XIX, sendo necessário diferenciar suas práticas educativas daquelas presentes na esfera familiar, religiosa e do convívio social mais amplo. A especificidade da escola foi sendo construída

⁴⁶ A informação refere-se ao período estudado pela autora, 1840 e 1850, correspondente às duas primeiras décadas de publicação do mencionado Almanak. Para saber mais sobre este documento, cf. Limeira (2007).

⁴⁷ O que pode ser percebido, por exemplo, segundo Limeira (2007), na imprensa e nas palavras autorizadas de homens ancorados fortemente na aparelhagem do Estado, como Antônio Almeida de Oliveira e José Ricardo Pires de Almeida, autores por ela estudados.

por meio de uma legislação escolar, implantando novos métodos de ensino, constituindo um corpo de especialistas responsáveis pela instrução, criando escolas Normais encarregadas de formá-los, procurando diferenciar o tempo escolar do tempo de convívio nas comunidades, manifestando uma preocupação no que se refere à construção de espaços específicos para a prática educativa, produzindo novos materiais e conteúdos escolares.

Dentre esses materiais, é possível perceber que o livro ocupou um lugar privilegiado. Joaquim Vieira da Silva e Souza, Ministro do Império em 1834, já alertava para as vantagens que a utilização do livro trazia:

Concluirei esta parte do presente artigo, ponderando a necessidade de se fixarem os Compêndios de que se deve usar em todas as Academias, Aulas, e Escolas Publicas do Império, em quanto se não organisa hum Plano Geral de Estudos. Este objecto não he de pequeno momento: elle interessa não só à instrucção em si, mas também aos estudantes em particular, e ao Estado; áquella, desterrando das classes alguns livros, que já não estão a par da Sciencia, de que tratão, como acontece nas Aulas de Philosophia Racional, e Moral, e substituindo-lhes outros, que tem merecido a acceitação das Nações mais cultas; aos segundos, poupando-lhes os atrasos, que de ordinário sofrem, quando por qualquer motivo mudão de Professor; e ao último, firmando a certeza de que se não corrompe o espírito débil da juventude, imbuindo-o em doutrinas falsas, ou perigosas, ou por qualquer motivo prejudiciais a ella, ou à Sociedade.

No movimento de construção da escola, o livro foi entendido, e eleito, como um instrumento a ser regulado pelas autoridades governamentais, já que poderia estar presente no cotidiano das escolas, com os alunos, e com os professores, regulando suas aulas. De acordo com Bittencourt (1993), o professor, formado em sua maioria, na aprendizagem pela prática, deveria contar com o livro didático para dominar os conteúdos a serem transmitidos. Ainda de acordo com Bittencourt (2004), para professores sem formação específica, o livro didático representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina. (Pág. 484)⁴⁸

Com este entendimento, trabalho com a hipótese de que os livros passaram a funcionar como um dos principais instrumentos para concretização dos projetos

⁴⁸ Para saber mais acerca da formação dos professores na Corte e das Escolas Normais, cf. Uekane (2008).

educacionais existentes, sendo utilizados por professores, como uma espécie de “guia” no ensino dos saberes escolares. Da parte dos alunos, seria um guia para suas práticas ordinárias, ferramenta que deveria regular a aprendizagem, definindo os saberes, sua ordem, ritmo e alcance a ser atingido por meio da ação escolar. Nessa perspectiva, os livros poderiam ser utilizados com a intenção de modelagem da prática docente, de sua formação, e um instrumento mais ou menos seguro para o controle da ação dos alunos. Concebido nestes termos, se tornou necessário uma série de normas que regulassem a elaboração, aprovação e circulação dos livros de destinação escolar.

Nesta linha, a primeira lei promulgada pelas nossas autoridades imperiais já procurava regular e definir os aspectos relacionados à instrução de “primeiras letras” no Brasil. A Lei de 15 de outubro de 1827⁴⁹ trazia em seu artigo 6º a prescrição dos saberes a serem difundidos via escola, como demonstra a tabela III:

Tabela III – Disciplinas previstas para meninos e meninas (1827)

Meninos	Meninas
Ler	Ler
Escrever	Escrever
Quatros operações de aritmética	Quatros operações de aritmética
Prática de quebrados, decimais e proporções	Prendas a economia doméstica
Noções mais gerais de geometria prática	
Gramática da língua nacional	Gramática da língua nacional
Princípios da moral cristã	Princípios da moral cristã
Princípios da doutrina da religião catholica e apostólica romana	Princípios da doutrina da religião catholica e apostólica romana
Preferência para leitura: Constituição do Império e História do Brasil	Preferência para leitura: Constituição do Império e História do Brasil

Desde a Lei de 15 de outubro de 1827, os saberes a serem transmitidos pela escola primária foram prescritos pelo Estado Imperial, na tentativa de organizar e controlar o currículo escolar, estabelecendo, inclusive, diferenças de gênero, aspecto que já vem sendo analisado pela historiografia da educação (Louro 1997; Gouvêa, 2004).

⁴⁹ É possível encontrar um estudo mais detalhado acerca desta Lei, em Gondra (1997).

Segundo Tambara (2003), a legislação de 1827 possuía determinação explícita sobre a natureza dos conteúdos dos textos escolares para leitura das escolas de primeiras letras, com prioridade atribuída a elementos ideológicos associados à doutrina religiosa católica e às diretrizes institucionais do Império, o que podemos atestar consultando a tabela III. Privilegiamento este que, para Gondra (1997), expressa a preocupação com a divulgação e construção de uma “Gramática do Novo Estado”, das bases legais do governo imperial e da história oficial da “jovem nação”.

A regulamentação dos saberes e dos textos escolares a serem utilizados nos anos iniciais da escolarização continuou a ser objeto da legislação e da política educacional do Estado imperial, sobretudo a partir das décadas de 1830 e 1840, após os primeiros anos de profunda instabilidade social e política, que culminaram com o Ato Adicional de 1834, norma que determinou a descentralização das competências sobre o ensino primário e secundário, a partir de então colocados sob a responsabilidade das províncias, com exceção do Município da Corte, cuja organização e administração pertencia ao governo central, por meio da pasta dos Negócios do Império. (Schueler e Teixeira, 2008).

Para Mattos (2003), apesar das iniciativas referentes à construção e consolidação do Estado Imperial começarem já nas primeiras décadas do século XIX, só em seus meados esta obra parecia ter se completado⁵⁰ e, não coincidentemente, neste mesmo período, de acordo com Galvão e Batista (1999), começaram a surgir no país, ainda que alguns fossem impressos na Europa, livros de leitura destinados especificamente à escolarização inicial, demonstrando, desta maneira, a organização que começava a existir em torno das escolas.

Segundo Schueler e Teixeira (2006), este período corresponde a um momento de transformações sensíveis no contexto político e cultural da Corte, com ampliação das demandas no ensino primário e secundário, com repercussões no mundo editorial e investimentos na produção de livros didáticos de autores brasileiros. Com esse entendimento, torna-se necessário um estudo detalhado deste período⁵¹.

⁵⁰ Segundo este autor, o esforço dos dirigentes imperiais para instituir uma ordem legal, para criar uma burocracia, pelo exercício de uma jurisdição compulsória sobre o território e pelo monopólio da utilização legítima da força – característica que, segundo alguns, definem um Estado moderno – era a expressão de uma obra cuja conclusão era vislumbrada também com o fim das revoltas e rebeliões provinciais, com um certo amortecimento das idéias e propostas federalistas, democráticas e até mesmo republicanas, e com o relativo controle das insurreições negras.

⁵¹ Para o exame desta conjuntura, no que se refere ao problema da instrução, cf. também Gondra (2003), Martinez (1998) e Schueler (2002).

Pensar a escola da Corte em meados do século XIX implica em abordar a Reforma de Luiz Pedreira Coutto Ferraz⁵². Por meio desta reforma, expressa na lei de 17 de fevereiro de 1854, o então Ministro dos Negócios do Império pretendia organizar a instrução. Segundo Gondra (2003):

Da série de reformas já elaboradas no Brasil, uma delas desperta especial interesse para se pensar a instrução do povo no Brasil imperial, já que busca instituir uma *máquina de governo* no que se refere à instrução primária e secundária na Corte, espaço que se buscou constituir sob o signo da exemplaridade. Trata-se da reforma que cria a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC), em 1854. O aparelho gerado nos termos dessa intervenção supõe uma profissionalização da instrução, impondo regras para ingresso e permanência de alunos e professores, criando uma nova estrutura para a instrução primária e secundária, redefinido os saberes escolares, ao mesmo tempo em que instaura uma rede de vigilância sobre a organização escolar e seus sujeitos por intermédio da qual se pretendia obter eficiência e eficácia na instrução primária e secundária da Corte.

Dentro deste novo esquema de organização e “controle” da instrução, foi nomeada, por exemplo, em 1873, uma Comissão de Professores Públicos – formada pelos professores públicos primários, Philippe da Motta Correa de Azevedo, João Rodrigues da Fonseca Jordão e José Manuel Garcia, escolhidos pelo Inspetor Geral, Francisco Inácio Marcondes Homem de Mello, e pelo Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira, que teriam a função de averiguar o estado das escolas públicas e controlar todas as ações a ela ligadas.

Os livros também não ficaram de fora desse novo esquema de organização e “controle” da instrução, pois desde sua elaboração, eles deveriam cumprir um rigoroso percurso que ia do autor ao Conselho Diretor de Instrução para, então, poder chegar às salas de aula. Para que pudessem receber autorização do governo imperial para uso nas escolas oitocentistas, os textos e livros participam de intrincadas redes e relações de poder, que abrangiam a sua elaboração pelo autor, a aprovação pelo Conselho Diretor de Instrução e o encaminhamento para os procedimentos necessários à impressão pelas tipografias, editoras

⁵² Para saber mais sobre Luiz Pedreira do Couto Ferraz e o regulamento de 1854, consultar, Gondra, Garcia e Sacramento (2000), “Rediscutindo a Reforma de Coutto Ferraz”, I CBHE, RJ.

e livrarias. Apenas após este percurso, após ter cumprido esta espécie de liturgia do poder é que os livros poderiam chegar, finalmente, às salas de aula.

Nesta rede de relações, sujeitos distintos eram envolvidos: autores, avaliadores, membros do Conselho de Instrução e autoridades do ensino, editoras, tipografias e livrarias, além dos próprios professores primários e secundários, responsáveis pelo ensino, pela divulgação e pela apropriação dos livros e obras escolares nas escolas. (Bittencourt, 2004).

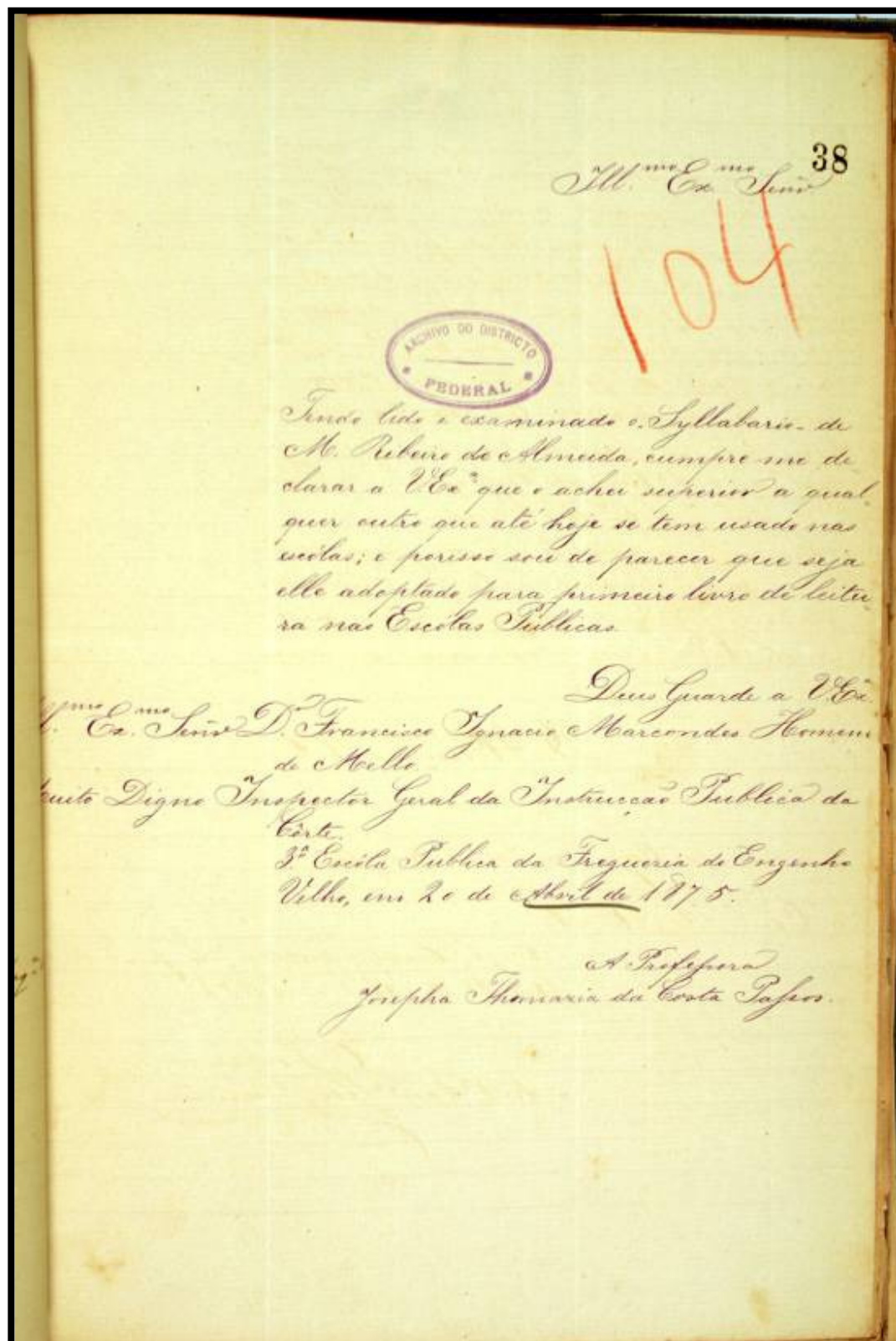
De acordo com a Lei de 1854, a IGIPSC possuía, a função de rever os compêndios adotados nas escolas públicas, corrigi-los e fazê-los corrigir, e substituí-los quando necessário. Este órgão também era responsável pela convocação do Conselho de Instrução Pública⁵³, que deveria examinar os melhores métodos e sistemas práticos de ensino, bem como, designar e rever os compêndios utilizados nas escolas. Para Amâncio (2003), a necessidade da chancela do Conselho Superior da Instrução Pública na circulação dos livros escolares, é indicativa da importância desse recurso didático, visto que o espaço por ele ocupado, era determinado e legitimado pelo órgão consultivo da presidência do estado para questões educacionais. (pág. 55).

O Conselho Diretor era composto pelo Inspetor Geral (presidente); Reitor do Imperial Colégio de Pedro II; dois professores públicos e um particular de instrução primária ou secundária, que se houvessem distinguido no exercício do magistério e fossem designados pelo governo ao fim de cada ano; e de mais dois membros nomeados anualmente também pelo governo. Em 1857, com a divisão do Collegio de Pedro II em externato e internato, o estabelecimento passou a contar com dois reitores e, assim, o Conselho Diretor passou a ter a presença de ambos os administradores. Também havia os membros substitutos para os dois professores públicos e um particular, e um substituto para os dois membros nomeados. Segundo Borges (2008), entre os indivíduos que figuravam no Conselho Diretor se encontravam bacharéis, médicos, eclesiásticos da Igreja Católica, escritores, desembargadores conselheiros do estado e figuras destacadas da sociedade imperial na Corte. (pág. 144).

⁵³ Também cabia a este Conselho criar novas cadeiras; analisar o sistema e matéria dos exames; opinar sobre todos os assuntos literários que interessassem a instrução primária e secundária; julgar as infrações disciplinares de professores e diretores passíveis de punições mais graves.

Antes de serem aprovadas, as obras eram encaminhadas pelo Conselho a pessoas consideradas “idôneas” e de confiança das autoridades para que pudessem fazer sua avaliação, sendo que uma parcela significativa desses sujeitos era composta por professores públicos. Como exemplo, trago na figura I, um parecer emitido em 1875 pela professora Josepha Thomazia da Costa Passos, sobre o “Syllabario” do professor M. Ribeiro de Almeida:

Figura I – Parecer sobre o livro “Syllabario” de Ribeiro de Almeida



Ao mesmo tempo em que previa a regulação, o governo incentivava a criação destas obras ao garantir prêmios às pessoas que compusessem compêndios para uso das escolas e aos que melhor traduzissem os publicados em língua estrangeira, conforme consta nos artigos 56º e 95º do regulamento de 1854:

Art. 56 - Nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorizados competentemente.

São garantidos premios aos professores ou a quasquer pessoas que compuzerem compêndios ou obras para uso das escolas, e aos que traduzirem melhor os publicados em língua estrangeira, depois de serem adoptados pelo governo, segundo as disposições do Art. 3º (4º combinadas com as do Art. 4º).

A adopção de livros ou compendios que contenhão matéria do ensino religioso precederá sempre a approvação do Bispo Diocesano.

Art. 95 - O governo garante prêmios na conformidade da 2ª parte do Art. 56 aos que compuzerem ou traduzirem compêndios, os quaes serão sujeitos á disposição do (4º do Art. 3º combinada com a do Art. 4º).

De acordo com o Art. 56, a adoção de livros que contivessem matéria do ensino religioso ficava a cargo da igreja católica, que era responsável pela aprovação de tais obras. Como exemplo há o compêndio “*Catechismos chistão*” de Elisa Tamer, do qual há um parecer do Cônego João Pires de Amorin, considerando o livro apto para uso dos meninos, desde que este sofresse certas modificações, como demonstrado em documento de 27 de outubro de 1877:

(...) Tem porém, na minha humilde opinião, dous pequenos defeitos: o primeiro é que seu autor dando a uma parte da doutrina, como seja a que trata dos Sacramentos, um compêndio de meninos, em outras, como por exemplo o mandamentos, passou tão ligeiramente que quase se torna deficiente. O segundo é que o método de perguntas e respostas que a experiência tem demonstrado ser o mais proveitoso para os meninos, não foi sempre observado; além de que encontram-se às vezes algumas respostas tão longas, que são antes extensas dissertações, bem difíceis de ser conservadas pela memória dos meninos. (AGCRJ, Códice 11.4.30, pág. 30)

Ao alertar para as longas respostas que poderiam prejudicar a memorização e ao sugerir modificações que pudessem aprofundar as questões relacionadas às doutrinas que compõem o livro, podemos perceber uma preocupação do Cônego referente à assimilação dos ensinamentos da igreja católica, e conseqüentemente, formação de sujeitos, segundo um determinado modelo pedagógico. De acordo com Bittencourt (1993), estando o poder educacional dividido entre o Estado Civil e a Igreja Católica, o livro escolar desempenhava um papel fundamental na concretização dos projetos educacionais de ambos, ficando, por isso, sujeito aos interesses dessas forças.

Nos primeiros anos de vigência da Reforma Couto Ferraz, as atividades do Conselho Diretor de Instrução Pública da Corte, apontavam para a preocupação com a escolha e a garantia de controle e uniformidade dos métodos e objetos de ensino, inclusive livros e compêndios escolares. No Relatório do Inspetor Geral de Instrução, Eusébio de Queiroz⁵⁴, em 1855, a lista de livros adotados pelo governo, com seus respectivos autores e tradutores, foi assim discriminada:

Catecismo de Fleury, traduzido pelo ex-diretor das escolas, Joaquim José da Silveira;
Gramática Nacional, de autoria de Cyrilo Dilermando da Silveira;
Coleções de Fábulas, de Justiniano José da Rocha;
História Universal, de Pedro Parley, traduzido pelo desembargador Lourenço José Ribeiro;
Harmonias da Criação, pelo Dr. Caetano Lopes de Moura;
Traslados Calígrafos, de Cyrilo Dilermando da Silveira.
As Harmonias da Creação, do Dr. Caetano Lopes de Moura
O Cathecismo da Doutrina Christã, do Cônego Fernandes Pinheiro, adotado para uso do Imperial Instituto dos meninos cegos

Neste mesmo relatório, Eusébio explicava que dentre os compêndios admitidos nas escolas, convinha extirpar algumas proposições, por serem algumas pouco ortodoxas, outras contrárias aos princípios do sistema governativo, e outras inexatas quanto à matéria do ensino, ou enunciadas sem a clareza necessária à inteligência dos alunos. Ao selecionar e oficializar uma coleção de livros, o representante do poder define uma biblioteca para as escolas, um padrão para os professores que, deste modo, teriam um instrumento para uniformizar suas ações junto à população que começava a chegar à escola.

⁵⁴ Para saber mais sobre o Inspetor Eusébio de Queiroz, cf. Gondra (2002).

Segundo Galvão (2005), para ser aprovado, além de útil, o livro escolar também deveria ser bem organizado. O manual deveria apresentar uma seqüência lógica, não ser confuso, ser claro/breve, ser metodicamente planejado, ser adequado ao uso escolar. Na segunda metade dos oitocentos, os manuais também deveriam se basear nos preceitos do método intuitivo: suas páginas deveriam coadunar-se com um espírito mais prático do que teórico e, entre os recursos possíveis para que isso ocorresse, recomendava-se o uso de desenhos, de exercícios, de quadros. Percebe-se, nesse aspecto, a consciência que tinham os que estavam à frente das instâncias de instrução pública provinciais de que o conhecimento científico era distinto do conhecimento escolar. Cabia ao manual mediar essas duas instâncias: se, como vimos, o manual deveria estar isento de imprecisões e inexatidões científicas, também deveria adequar-se ao uso cotidiano da escola e ao público ao qual se destinava. (p. 5)

Para viabilizar o ensino de um conjunto polimorfo, dinâmico, móvel e variável de saberes, ao contrário do que se pode imaginar, houve uma significativa produção de textos e livros escolares, produção que foi sendo intensificada na medida em que a escola primária adquiriu maior institucionalidade e passou a ser legitimada como lugar fundamental de instrução e educação da população (Schueler e Teixeira, 2008). O incremento desta produção pode ser verificada por meio de um estudo de documentos variados encontrados na Série Instrução Pública do AGCRJ, que evidenciam uma produção e circulação crescentes. Dentre estes materiais, encontramos oferecimento feitos pelos respectivos autores; atas do conselho de instrução pública; notas fiscais de livrarias destinadas a Secretaria de Instrução Pública com a quantidade e valores dos livros fornecidos; pareceres positivos e negativos referentes à aprovação e adoção de livros escolares; além de ofícios de professores e delegados de províncias que pediam determinadas obras autorizadas para uso de suas escolas.

Muitos destes livros quando não eram imediatamente considerados impróprios para adoção das escolas, recebiam sugestões de alterações para que se ajustassem a modelos pedagógicos desejados o que, muitas vezes, era aceito pelos seus autores que queriam ter suas obras autorizadas e, com isso, poder concorrer aos prêmios referidos no regulamento. No que diz respeito aos livros (e autores) premiados, cabe observar o que se passou com o professor Pinheiro em 1867.

Em ofício emitido em 1867 ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte Joaquim Caetano da Silva, Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro insiste em cobrar o prêmio a que tinha direito, recorrendo à lei como amparo para seu pedido, explicando que:

Em data de 19 de fevereiro do corrente anno enderecei ao governo imperial uma petição para que mandasse dar o prêmio, assegurado pelo artigo 56 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, em razão de ser eu o auctor das “Histórias Sagradas” e “Contemporânea”, adoptadas para o ensino do Imperial Collegio de Pedro II. Contou-me pouco tempo depois a meu requerimento fora a informar ao Conselho Director da Instrucção Publica, e como até agora não haja a secretaria do Império recebido a mencionada informação, vou por meio d’esta rogar a V. Ex^a que se sirva de submeter à minha petição ao Conselho, amparando-a com valiosa. da sua sempre generosa protecção. (AGCRJ, Códice: 11.2.26, pág. 152)

Em alguns contratos assinados entre a Secretaria da Inspectoria Geral e os autores dos livros, podemos localizar uma cláusula que pré-estabelece determinadas alterações, obrigando o autor a fazer, em edições posteriores, se necessário, modificações que fossem indicadas pela IGIPSC, de acordo com parecer do Conselho Director, forçando, com isso, o autor a se submeter à ordem estabelecida, caso quisesse que sua obra continuasse a ser aprovada para uso nas escolas e caso quisesse receber o prêmio estabelecido em lei. Como exemplo, há o contrato assinado com José Pedro Xavier Pinheiro no ano de 1864, para o fornecimento do seu compêndio intitulado “Epitome da História do Brasil”, o qual estabelece em sua cláusula terceira que:

3^a) Obriga-se a ter sempre uma reserva de mil exemplares disponíveis, e a fazer nas seguintes edições as alterações que lhe forem indicadas pelo Conselho Director. (AGCRJ, Códice 11.2.9, pág. 145)

É possível encontrar um outro exemplo dessa prática no relatório do Ministro do Império do ano de 1872⁵⁵, o qual trás a decisão do Conselho Superior de Instrução Pública sobre o destino da obra dos professores Jose Ortiz e Candido Matheus Faria Pardal:

Tendo os professores Dr. Jose Ortiz e Candido Matheus Faria Pardal aceitado as idéas e procedido as alterações recommendadas pela comissão revisora, o conselho julgou a grammatica de língua portugueza, de que são autores, preferível, assim emendada, ao compendio de grammatica também da língua portugueza de Cyrillo Dilermando da Silveira, e opinou que nessa conformidade se representasse ao governo imperial, a fim de que o primeiro dos ditos compêndios substitua o segundo nas escolas publicas primarias do município da Corte.

Nesse caso, como é possível perceber pelo texto citado, o livro aprovado teria a função de substituir a gramática de Cyrillo Dilermando, anteriormente aprovada, mas que naquela conjuntura, frente aos ajustes realizados pelos autores, passou a ser considerada inferior à obra de Ortiz e Pardal. Tal processo de substituição também era uma prática comum, sendo inclusive, regulamentada como função da IGIPSC, que deveria substituir as obras quando necessário. Neste mesmo ano de 1872, o relatório trás a informação de que outro livro deveria ser substituído: o do professor Frazão,

Foram aprovados pelo governo imperial para uso dos alunos das escolas publicas primárias e já se lhes tem fornecido em virtude dos contratos celebrados com os respectivos editores, os seguintes compêndios previamente submetidos a exames e revisão do conselho diretor na forma das disposições em vigor: Grammatica explicativa da língua portugueza pelos professores Ortiz e Pardal, segunda edição correcta e augmentada; Compendio de arithmética para a instrucção primaria pelo conselheiro Christiano Benedicto Ottoni; ambos aprovados por aviso de 26 de novembro do ano passado, para substituírem o da grammatica portugueza de Cyrillo Dilermando da Silveira e o de arithmética de Frazão (...)

⁵⁵ Tais relatórios eram apresentados anualmente pelo Inspetor Geral e pelo Ministro do Império. Segundo Martinez (1998), esses documentos nos fornecem indicações do movimento oficial para incentivar a instrução primária na cidade do Rio de Janeiro, já que um dos seus objetivos era demonstrar a ação das autoridades em prol do “bem público”, sendo possível perceber, através desta documentação os significados e as intenções dos dirigentes imperiais ao preconizarem o desenvolvimento da instrução, bem como, com muitas limitações, mensurar o crescimento das instituições públicas na cidade.

No que se refere ao jogo da aprovação e reprovação dos livros, este se encontra muito articulado à composição dos saberes primários. Como se pode perceber, a inspetoria se desloca, alterando a biblioteca das escolas, professores e alunos o que certamente se articula ao jogo das forças presentes nesta instância, à legitimidade de novos saberes e/ou métodos de ensino que, combinados, promovem determinados autores/obras e censuram outros, mesmo aqueles aprovadas em outras conjunturas.

De acordo com o artigo 47º da Lei de 1854, o ensino primário (ensino elementar) nas escolas públicas compreenderia:

Tabela IV – Disciplinas previstas para o ensino primário (1854)

Meninos	Meninas
A instrução moral e religiosa	A instrução moral e religiosa
A leitura escripta	A leitura escripta
As noções essenciaes de grammatica	As noções essenciaes de grammatica
Os princípios elementares da arithmética	Os princípios elementares da arithmética
O systema de pesos e medidas do Município	O systema de pesos e medidas do Município + bordados e trabalhos de agulha mais necessários ⁵⁶

Já nas escolas de segundo grau (também chamada de instrução primária superior) haveria as seguintes matérias:

Tabela V – Disciplinas previstas para a instrução primária superior (1854)

Meninos	Meninas (Com a designação do governo imperial)
Desenvolvimento da arithmetica e suas applicações praticas	Desenvolvimento da arithmetica e suas applicações praticas
A leitura explicada dos evangelhos e noticia da historia sagrada	A leitura explicada dos evangelhos e noticia da historia sagrada
Os elementos da historia e geografia, principalmente do Brasil	Os elementos da historia e geografia, principalmente do Brasil
Os princípios das sciencias physicas e da historia natural applicáveis aos usos da vida	Os princípios das sciencias physicas e da historia natural applicáveis aos usos da vida
A geometria elementar, agrimensura, desenho	A geometria elementar, agrimensura,

⁵⁶ Grifos meus.

linear, noções de música e exercício de canto, gymnastica e um estudo mais desenvolvido de pesos e medidas, ou seja, que incluía também as províncias do Império e as Nações que tenham relações com o Brasil.	desenho linear, noções de música e exercício de canto, gymnastica e um estudo mais desenvolvido de pesos e medidas, ou seja, que incluía também as províncias do Império e as Nações que tenham relações com o Brasil.
--	--

Em relação aos programas curriculares das instituições escolares de ensino primário, como é possível perceber pela tabela IV, o Regulamento de 1854 priorizava, em primeiro lugar, a instrução moral e religiosa, a leitura e a escrita, noções essenciais de gramática, princípios básicos de aritmética, sistema de pesos e medidas do município. Estes saberes integravam o currículo das escolas primárias de primeira classe ou primeiro grau, tendo sido as únicas criadas na Corte, embora o Regulamento tivesse previsto a criação das escolas primárias de segunda classe ou segundo grau, como é possível verificar na tabela V. De acordo com Schueler e Teixeira (2008), nestas escolas de segunda classe, idealizadas aos moldes da reforma de Victor Cousin na França da restauração monárquica, as matérias ministradas aproximavam-se do currículo das escolas secundárias, e no decorrer do século XIX, tenderam a ser incorporadas ao ensino primário pelas diversas reformas de ensino preconizadas, como a de Leôncio de Carvalho (abril de 1879), como veremos mais adiante.

Na documentação analisada foi possível perceber a relação entre as disciplinas que faziam parte do currículo imposto pelo governo imperial e a produção dos livros escolares já que, só a partir do aparecimento na lei, houve a produção e/ou tradução de livros de determinadas disciplinas que inexistiam ou pouco se destacavam no Brasil como desenho, geografia, entre outras⁵⁷. Tal acontecimento pode ser explicado, por exemplo, por questões pedagógicas e econômicas, afinal seria muito mais vantajoso produzir um livro que tivesse previsão de uso, ou seja, que houvesse um mercado potencial, posto que o mesmo se encontrava associado a um saber que se escolarizava.

A partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não deveria ser um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes dos livros em suas aulas. (Bittencourt, 2004). Mais uma vez, combinando

⁵⁷ Como exemplo dessas novas produções, é possível citar: Noções Elementares de “Desenho Linear” – Ad. Rion, traduzido por José João de Povoas Pinheiro; Manual de Desenho Linear de A. J. Araújo; Atlas Elementar de Geografia de J. E. Silva Lisboa; Compêndio de Geografia de Adolfo Tiberghien, só para citar alguns livros e disciplinas.

argumentos técnico-pedagógicos e econômicos, assistimos o aparecimento de uma nova posição; a de que o livro precisava estar nas mãos dos alunos. Este fato é possível de ser constatado no material pesquisado no AGCRJ, no qual se verifica que, ou por já estar especificado em ofícios de professores e delegados de províncias, ou pelas quantidades requeridas, que muitos livros eram pedidos para uso dos próprios alunos nas escolas oitocentistas.

De acordo com o Art. 3º parágrafo 2º das “Instruções expedidas pela Inspectoria Geral de Instrução primaria e secundaria do Município da Corte” ao encarregado do fornecimento e conservação do material das escolas publicas do 1º. e 2º. grão no ano de 1877, dever-se-ia entregar aos professores e professoras os livros fornecidos pela Secretaria para serem, na forma do art. 60 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, distribuídos unicamente aos alunos pobres que tivessem freqüência, cobrando-se recibo dos ditos professores para sua descarga na secretaria. Apesar de prescrito em lei, a distribuição dessas obras não necessariamente ocorria de acordo com a norma. Por meio do relatório do Ministro do Império João Alfredo Corrêa de Oliveira do ano de 1873, encontramos reclamações quanto à forma dessa distribuição:

Os poucos compendios, actualmente existentes, são fornecidos ás escolas de modo muito irregular e após reiteradas reclamações dos professores, que muitas vezes se vêem forçados a mandar comprar os livros pelos meninos, muitos delles indigentes. Na distribuição não se observa sempre o disposto na 2ª parte do art. 60 do regulamento de 17 de fevereiro de 1854, recebendo livros gratuitamente muitos meninos cujos paes não se acham no estado de indigencia, previsto e prescripto, pelo citado artigo; é mister toda a vigilancia e fiscalisação dos professores e dos delegados neste ponto, para que não seja illudido o espírito da lei.

Tal constatação também era compartilhada pela “Comissão de Professores Públicos”, criada em 1873, cujos membros, Philippe da Motta Correa de Azevedo, João Rodrigues da Fonseca Jordão e José Manuel Garcia, de acordo com Martinez (1998), foram escolhidos a dedo pelo Inspetor Geral entre aqueles em que depositava sua confiança.

Em pesquisa realizada no AGCRJ referente ao período de 1854 a 1878, foi possível observar os seguintes títulos que poderiam ter sido utilizados pelos os alunos:

Tabela VI - Livros utilizados pelos alunos (1854 a 1878)

LIVRO	AUTOR
Aritmética	José Joaquim d' Ávila
Aritmética	Manoel José Pereira Frazão
Cathecismo	Cônego Fernandes Pinheiro
Epítome da historia do Brasil	José Pedro Xavier Pinheiro
Episódios da historia pátria	Cônego Fernandes Pinheiro
Fábulas	Justiniano José da Rocha
Grammatica portugueza	Cyrillo Dilermando da Silveira
História universal	Pedro Parley
Lições de história do Brasil	Joaquim Manuel de Macedo
Livro de meninos	Antonio Rego
Metrologia	Lossie

A presença destes livros na escola primária pode ser compreendido com base no sistema regulatório associado ao livro escolar. No entanto, consideramos que o uso do livro também está associado à posição de seus autores. Ao observarmos a lista da tabela VI identificamos que muitos autores também eram professores da escola primária e/ou secundária da Corte. Ao mesmo tempo estes sujeitos mantinham relações com a imprensa, com a igreja, com partidos políticos, com a classe dos professores o que, certamente, criava condições especiais de sucesso e divulgação dos livros desses professores-autores.

Segundo Peres (2006), a circulação e adoção de livros escolares de um modo geral em um espaço e/ou tempo determinado depende de um conjunto de variáveis como, por exemplo, preço do livro, chancela, recomendação e/ou aprovação por órgãos competentes para serem adotados nas escolas, hegemonia de determinados métodos de ensino, adoção oficial de métodos, formação docente e ‘adesão’ das professoras a um ou outro método, etc. (pág. 147)

Há uma série de relações que podem ajudar a explicar o porquê de um livro, durante um determinado período, ser solicitado para uso dos próprios alunos nas escolas, principalmente em uma época na qual estudos indicam que havia uma forte carência de materiais escolares, incluindo os livros em quase todas as escolas brasileiras⁵⁸. Dentre estas relações, podemos citar, por exemplo, a que se estabelece entre o autor e sua posição na sociedade; a compatibilidade de seu conteúdo com os interesses predominantes; a

⁵⁸ Sobre este tema consultar Martinez (1998).

linguagem escrita; as relações com a igreja católica, já que neste período, como já mencionado, muitos livros aprovados dependiam da chancela desta instituição, pois o ensino religioso ainda fazia parte do currículo oficial das escolas, sendo a *Instrução moral* uma das disciplinas obrigatórias do ensino primário; por exemplo.

2.4 – Os autores dos livros escolares na Corte

No processo de emergência de livros escolares e de escritores nacionais, uma “primeira geração” de autores (aproximadamente entre 1827 e 1880), foi responsável pela elaboração de livros marcados pelo caráter moral e patriótico e pela preocupação com a fundação da nacionalidade e com a construção do Estado. Identificada por Bittencourt (2004) como integrante de um grupo intelectual vinculado ao poder do Estado, estes intelectuais pertenciam às elites políticas e culturais e partilhavam o pertencimento a prestigiosas instituições científicas, acadêmicas e literárias, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Escola Militar, o Colégio Pedro II e as instituições superiores de ensino.

No entanto, de acordo com Schueler e Teixeira (2008), na segunda metade dos oitocentos, juntamente com a expansão do mercado editorial e com a consolidação das editoras e livrarias interessadas no ramo dos livros escolares, uma “segunda geração” de autores começou a se delinear, marcada pelas discussões liberais a respeito da ampliação da escolarização e da cidadania. De acordo com Bittencourt (2004), entre os anos de 1880 e 1910, é possível observar transformações significativas no perfil dos autores e nas relações que estes estabeleceriam com o Estado e com o mercado editorial. Neste momento, a atuação docente, a experiência pedagógica, o conhecimento sobre a realidade cotidiana das escolas, e dos alunos, passaram a ser valorizadas como credenciais importantes para a criação de textos, livros e outros materiais destinados às escolas. A produção de textos escolares pelos professores primários e secundários foi, então, cada vez mais incentivada pelos poderes públicos e pelo mercado editorial em franca expansão.

Em relatório apresentado no ano de 1872, João Alfredo Corrêa de Oliveira, Ministro dos Negócios do Império, dizia que “Sempre que se me offerece ocasião não deixo de animar os professores a apresentarem trabalhos de própria lavra no sentido de melhorarmos os exercícios escolásticos”. De acordo com Maciel (2003), os autores dos manuais, em

geral, partem de suas experiências como professores ou inspetores de ensino, para escreverem e justificarem as suas orientações metodológicas. (pág. 19).

Pela pesquisa feita no AGCRJ foi possível constatar a existência de um número significativo de professores que ofereciam suas obras para avaliação junto ao Conselho Diretor. Em maio de 1875, por exemplo, o professor Felix Amedeo Tosetti, oferece sua obra ao inspetor geral da instrução:

O Professor Felix Amedeo Tosetti representa humildemente a V. Ex. ter compilado um compêndio de Grammatica Portugueza, cujo manuscripto tem a honra de abaixar a V. Ex. para que se digne sotopol-o a exame do illustrado Conselho de Instrucção Publica para approvação e da graça. (AGCRJ, Códice – 11.4.21, pág. 66)

Em alguns casos, os pareceres e as respostas do Conselho foram positivas, o que significava o sucesso do pleito, com a aprovação das obras, e em alguns casos, conseguia-se a adoção oficial para uso nas escolas públicas.

Uma das formas de incentivar a produção destes textos escolares pelo Estado imperial, como já vimos, era a promessa de pagamentos de prêmios aos autores que tivessem sua obra aprovada. Em relatório apresentado ao Ministro do Império no ano de 1872, o Conselho de Instrução Pública declara ter entendido que se deveria conceder “o premio afiançado pelo art. 95 do regulamento de 17 de fevereiro de 1854, que requereu o Dr. Manoel Duarte Moreira de Azevedo por haver composto um compendio de história antiga adoptado no imperial collegio do Pedro II”. Anos antes, em 19 de agosto de 1858, um ofício comunica que “Sua Majestade o Imperador”, atendendo ao que representou o Doutor Saturnino Soares de Meirelles, também professor do Imperial Colégio de Pedro 2º, de “Phisica e Qhimica”, e com o parecer do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, concedeu um prêmio de dois contos de reis pelo compêndio que escreveu, e que foi adotado para uso das respectivas aulas no dito Colégio, correndo a impressão por conta do autor, que ficava com a livre propriedade da obra. Contudo, cabe ressaltar, que nem sempre esse prêmio era garantido, ou efetivado sem tensões, como demonstram uma série de ofícios de autores reclamando do atraso e, até mesmo, o não recebimento das quantias a que tinham direito por força do Regulamento de 1854, como veremos mais detalhadamente no item 2.5.

Tais exemplos evidenciam que além do interesse pedagógico dos professores de divulgar novos métodos e conteúdos para o ensino, alcançando uma posição de distinção e destaque na formação das novas gerações, os retornos financeiros decorrentes da premiação e do comércio dos livros também pareciam incentivar os escritores de livros escolares (Bittencourt, 2004, p. 488).

Segundo Bittencourt (1993), a construção de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso, digno das altas personalidades da nação, sendo assim, os homens de confiança do poder seriam, evidentemente, o grupo ideal de autores de obras didáticas, mas, com o decorrer do tempo, o número limitado de obras que surgiram de autores famosos fez com que as autoridades educacionais aceitassem pessoas menos nobilitadas. Desta maneira, os professores foram considerados os sujeitos capazes e autorizados para tal produção, cabendo destacar que este exercício não era restrito aos homens, havendo também professoras que se tornaram escritoras de compêndios, dentre as quais, podemos citar: Adelina Lopes Vieira, Luiza Emilia da Silva Aquim, Elisa Tarmer, Guilhermina de Azambuja Neves e Theresa Leopoldina de Araújo Jacobina⁵⁹. Esta última reivindica, em ofício apresentado em 21 de abril de 1875, resposta ao seu pedido:

Theresa Leopoldina de Araújo Jacobina, professora da 2ª escola publica de meninos da freguezia de Santa Rita, tendo tido a honra de offerecer a Inspectoria Geral da Instrucção publica no anno de 1871, uma tradução que fez da Pedagogia e Methodologia de Th. Braun para ser adoptada ao uso das escolas, caso merecesse approvação e algum apreço, e como não tinha tido até hoje resultado algum, a supplicante vem com o devido respeito pedir ao Exmo. Snr. Inspector Geral se digne providenciar afim de que seja a mesma traducção adoptada, ou a não ter merecimento ser restituída a Supplicante. (AGCRJ, Códice – 11.4.21, pág. 51)

Sobre a tradução de livros, como os da citada autora, prática estimulada no século XIX, juntamente com as já mencionadas vantagens econômicas trazidas, é possível

⁵⁹ Adelina Lopes Vieira escreveu, “Pombal”, em 1882, “Contos”, em 1900, e entre outras poesias, “Margaritas”, em 1879; Luiza Emilia da Silva Aquim publicou “Rudimentos arithmeticos”, em 1877; Elisa Tarmer escreveu, “Cathecismo Cristão”, (s/d); Guilhermina de Azambuja Neves publicou “Methodo brasileiro para o ensino da escripta: collecção de cadernos, contendo regras e exercícios”, em 1882, “Methodo intuitivo para ensinar a contar, contendo modelos, tabellas, taboadas, regras, explicações, exercícios e problemas sobre as quattros operações”, em 1881, “Entretenimento, sobre os deveres de civilidade, colleccionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos”, em 1884; e Theresa Leopoldina de Araújo Jacobina publicou a tradução do “Pedagogia e Methodologia de Th. Braun”, (s/d).

entender a recorrência a esse tipo de obra pelo próprio mercado editorial do período, que se encontrava em construção. A premiação garantida em lei aos autores que traduzissem obras que fossem posteriormente aprovadas pelo governo imperial para uso nas escolas, também se tornava um incentivo às traduções. Outra possibilidade a se trabalhar, que pode nos ajudar a entender melhor a existência dessas obras, é que esta ação poderia funcionar como uma estratégia de seus autores para uma afirmação de seu nome, já que, como a maioria dos livros traduzidos eram advindos da Europa, considerada então, lugar do avançado e do moderno, ao se traduzir tais livros, poder-se-ia querer demonstrar o acompanhamento dos debates desenvolvidos mundialmente acerca de temas diversos, atestando assim, a associação do tradutor ao traduzido. Traduzir é, pois, um negócio com rentabilidade no capital econômico e no capital simbólico do tradutor e do traduzido. Para o Estado Imperial, estimular este tipo de produção se constitui em um acesso complementar da vontade de ser civilizado.

Dentre as obras traduzidas que circularam na Corte Imperial, encontram-se, “A criação do mundo, ou a explicação da obra dos seis dias”, do Francez Duques e Dasfeld, traduzido por Henrique Velloso de Oliveira; “Catecismo de Fleury”, traduzido por Joaquim José da Silveira; “Epítome de histore Sacré” e “Os deveres do homem”, ambos traduzidos por Antonio de Castro Lopes; “História Universal”, traduzido por Pedro Parley; “O produto da moral religiosa para a leitura nas escolas primarias”, por Joaquim Pires Machado, “O Caráter”, e “O poder da vontade”, ambos de Samuel Smiles, sendo o primeiro traduzido por Valentina Ljubschenko, e o segundo por M. J. Fernandes dos Rios.

Voltando a questão das professoras escritoras, Silva (2007), apresenta uma lista de outras mulheres professoras que, no século XIX, ocuparam cargos na Instrução Pública, foram proprietárias de estabelecimentos de ensino ou se dedicaram à produção de obras didáticas, são elas:

Tabela VII - Referências de proprietárias de escolas e autoras de livros de ensino⁶⁰

Edeiges Raetz de Schreiner	Idéia sobre a instrução primaria no Brasil, 1883
Elisa Diniz Machado Coelho	Uma das fundadoras do colégio Santa Isabel, RJ. Autora de romances-folhetins
Francisca Senhorinha da Motta Diniz	Fundou e dirigiu com as filhas o colégio Santa Isabel, e o jornal “O Sexo Feminino”, em 1873.
Gabriela de Jesus Ferreira França	Contos brasileiros, 1881 e adotado nas escolas publicas primarias
Guilhermina de Azambuja Neves ⁶¹	Fundou e dirigiu o Colégio Azambuja Neves e foi professora na freguesia da Candelária. Produziu o livro “Entretenimentos, deveres de civilidade para ambos os sexos”
Luísa Carolina de Araújo Lopes.	Diretora do Colégio Santa Luzia, para educação de meninas, no RJ. Produziu “Lições de geografia particular do Brasil”, 1877
Maria Guilhermina Loureiro de Andrade ⁶²	Natural de MG, fundou um colégio para meninas no RJ. Produziu “Resumo da História do Brasil para uso das escolas primarias”. Boston, 1888
Maria Jose de Andrade	Dirigiu um colégio de meninas no RJ
Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885) ⁶³	Foi educadora de meninas no Brasil e em Portugal. Escreveu “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, de 1832; “Conselhos à minha filha”, de 1842, “A mulher”, de 1859; “Opúsculo humanitário”, de 1853
Teresa Pizarro Filha	Fundou no Rio de Janeiro o Colégio Santa Teresa

Em relação às professoras autoras, é possível que a função que possuíam na sociedade - a de professoras -, e a já mencionada prática de, em meados do século XIX,

⁶⁰ Tabela adaptada do trabalho feito por SILVA (2007).

⁶¹ Para saber mais sobre Guilhermina de Azambuja Neves e sua produção escrita, consultar Schueler e Teixeira (2007).

⁶² Para saber mais sobre Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, cf. Chamon (2005) e Chamon & Faria Filho (2007).

⁶³ Para saber mais sobre Nísia Floresta Brasileira Augusta, consultar Duarte (2003).

muitos destes profissionais se tornarem autores de livros, muito possivelmente, foi o que autorizou a prática da escrita de livros por essas mulheres.

Sobre a presença das mulheres nas escolas, segundo Uekane (2008), no século XIX, a instrução primária feminina se desenvolveu lado a lado com as escolas de meninos, tendo se constituído um campo privilegiado de atuação das mulheres enquanto professoras e como alunas. Com a política de expansão da instrução primária, se fazia necessária também à expansão do número de escolas femininas. Para isso, eram necessárias mudanças na mentalidade brasileira acerca do papel das mulheres, não as restringindo somente ao espaço doméstico e possibilitando sua inserção neste ramo de ensino⁶⁴.

Ao analisar a documentação produzida pelos Ministros dos Negócios do Império, foi possível encontrar no relatório referente ao ano de 1877, mais especificamente em sua página 35, uma lista dos “Professores públicos que têm escripto trabalhos didacticos”. Nela, encontramos a presença de duas mulheres, Guilhermina de Azambuja Neves e Luiza Emilia da Silva Aquino, juntamente com os seguintes nomes e obras:

⁶⁴ Borges (2005), por exemplo, identificou um contingente de 75 professoras públicas da Corte, a partir das informações trazidas nos relatórios dos Ministros do Império e da IGIPSC no período de 1854 a 1889.

Figura II – Professores e suas obras (1877)

Professores publicos que têm escripto trabalhos didacticos.
D. Guilhermina de Azambuja Neves.—Um livro de leitura denominado Entretenimentos sobre os deveres de civilidade.
D. Luiza Emilia da Silva Aquino.—Rudimentos de arithmetica sobre os numeros inteiros.
Antonio Estevão da Costa e Cunha.—Um compendio de historia sagrada, Nova selecta dos autores classicos, um compendio de analyse syntaxica.
Antonio José Marques.—Um compendio de systema metrico.
Augusto Candido Xavier Cony.—Um compendio de grammatica portugueza.
Carlos Augusto Soares Brazil.—Um compendio de pedagogia, um compendio de arithmetica, um compendio de systema metrico organizado por pontos com as respectivas applicações, um syllabario e elementos de arithmetica para a infancia.
Francisco Alves da Silva Castilho.—Methodo de leitura para ensino de meninos e adultos, transparentes para o ensino da escripta, quadros de leitura, principio da sabedoria, preliminares de grammatica, arvore da sciencia ou grammatica da sciencia.
Januario dos Santos Sabino.—Um livro de leitura graduada.
João da Matta Araujo.—Um compendio de orthographia e um syllabario.
João Rodrigues da Fonseca Jordão.—Um compendio de systema metrico e um florilegio.
João José de Poveas Pinheiro.—Um livro de leitura.
Manoel José Pereira Frazão.—Um compendio de arithmetica, um compendio de grammatica portugueza, uma taboada, e um compendio de geographia do Brazil.

Este documento comprova que a prática de produção dos “livros escolares” por parte dos professores que, muitas vezes, possuía mais de uma obra publicada, era fiscalizada pelas autoridades governamentais, assim como a maioria das ações que se relacionavam com a “instrução” e “formação” da população. Ao promover uma espécie de censo dos livros escolares existentes, o ministro constrói uma zona de visibilidade na qual autor e obra assumem lugar destacado. Com este procedimento, o homem do poder central dá a ver o conhecimento que possui acerca de produção didática e, ao mesmo tempo, credencia aquilo que reconhece e inibe o uso do que poderia existir nas margens daquilo que é oficializado, legitimado.

Ao retornarmos a análise da tabela VI trazida no item 2.3, podemos perceber que do total de 11 livros que, provavelmente, eram utilizados pelos próprios alunos, e que possui um total de 10 autores⁶⁵, 6 foram produzidos por professores⁶⁶ que, com exceção de Manoel

⁶⁵ “Cathecismo” e “Episódios da Historia Pátria” foram escritos pelo mesmo autor, Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.

José Pereira Frazão, não se encontravam presentes na lista dos relatórios anuais da IGIPSC (Figura II). Tal ocorrência indica a existência de professores/autores não recobertos pelo levantamento oficial, e reforça ainda mais a hipótese da participação dos docentes nas questões educacionais, mesmo que, ou até mesmo, em virtude da existência de um extensivo controle de suas práticas pelo poder público e da precariedade de seus vencimentos.

Outra função recorrente que era delegada aos professores públicos, como já mencionado, e que vale destacar, era a de avaliadores dos livros escolares, a pedido do governo imperial. Como exemplo desta prática, no ano de 1877, foi possível encontrar um ofício emitido pelo professor Frazão⁶⁷, em 15 de abril, sobre o Opúsculo do Senhor João Braz da Silveira Caldeira, intitulado *Primeiro livro de Leitura*⁶⁸, onde há uma escrita favorável e elogiosa ao método em questão, apontando, contudo, para uma impossibilidade de sua aplicação na organização escolar vigente pois, segundo o avaliador:

O methodo (...) acostuma as crianças a analysar os elementos de cada letra, enriquecendo-lhes a memória, de um sem número de idéias úteis, práticas e scientificas é, por certo, fazer no ensino elementar uma verdadeira revolução. Por esse meio educa-se a vista, educa-se o ouvido, educa-se a atenção, e assim se formão os hábitos intellectuais, de cuja falta muito o resentem as nossas crianças. Entretanto o methodo tem como defeito de origem muito esforço do professor de sorte que para ser adoptado, exige uma reforma radical na organização das escholae. O professor que se encarrega da turma de principiantes, precisa de uma hora de repouso para cada hora de trabalho. Ora uma tal distribuição não a comporta a nossa organização actual. (AGCRJ, Códice 11.4.30, pág. 65)

⁶⁶ Segundo o Dicionário Sacramento Blake, dentre os autores citados, apenas Antonio Rego e José Pedro Xavier Pinheiro não exerceram o magistério, no entanto, cabe o destaque de que não foi possível localizar os nomes, e consequentemente as funções exercidas, de Lossie e Pedro Parley.

⁶⁷ Autor de compêndios e manuais para uso das escolas, relatórios, métodos de ensino para a escola primária, pareceres, além de ser organizador e signatário de manifestos e jornais pedagógicos. Próximo do partido conservador, lecionou nas escolas publicas de meninos da freguesia de Sacramento, em 1863, na escola publica da Glória, de 1865 a 1873 e, assumindo a cadeira da Lagoa, obteve o reconhecimento do governo por possuir a escola considerada como a mais disciplinada da cidade. Tais relações ajudam a entender o porquê de sua tão ampla e diversificada participação nas questões que envolviam a educação.

⁶⁸ De acordo com o Dicionário Sacramento Blake, esta obra foi publicada no mesmo ano do referido parecer, 1877.

O parecer demonstra uma preocupação com os professores, sendo esta uma característica marcante deste autor que, como nos informa Lemos (2002), empreendeu esforços para se apresentar como uma liderança entre parcela do professorado, tentando se afirmar como representante da classe ao denunciar inúmeros problemas da instrução da Corte, particularmente as péssimas condições de trabalho e a baixa remuneração.

Segundo Schueler e Teixeira (2008), nas décadas de 1870 e 1880, vários compêndios e métodos de autoria dos professores públicos e particulares da Corte para o ensino de várias disciplinas escolares foram aprovados, como, por exemplo, os livros de: Antonio Estevam da Costa e Cunha⁶⁹, Antonio Pinheiro de Aguiar⁷⁰, Augusto Candido Xavier Cony⁷¹, Candido Matheus de Faria Pardal⁷², Carlos Augusto Soares Brazil⁷³, Guilhermina de Azambuja Neves⁷⁴, Luiza Emilia da Silva Aquino⁷⁵, Januário dos Santos Sabino⁷⁶, José João de Póvoas Pinheiro⁷⁷, João da Matta Araújo⁷⁸, João Rodrigues da

⁶⁹ De acordo com Sacramento Blake (1899), Costa e Cunha publicou *Historia sagrada do antigo e novo testamento* (1876), *Novo methodo theorico e pratico de analyse sintática ara uso do imperial collegio de Pedro II e da escola normal da corte* (1874), *Nova selecta dos antigos clássicos Bernardes, Frei Luiz de Souza, Rodrigues Lobo e Luiz de Camões, seguida do programma para os exames de preparatórios* (1877), *Primeiro livro ou expositor da língua materna* (1883), *Memória sobre as escolas normaes* (1878), *Grammatica elementar portugueza* (1880), *Manual do examinando portuguez* (1883), *Viagem de uma parisiense ao Brazil: estudo e critica dos costumes por mad. Toussaint Simon - tradução* (1883), colaborando também com a revista *Instrução nacional: revista de pedagogia, sciencias e letras* (1874). Para saber mais sobre este autor, consultar Cunha (2007).

⁷⁰ Pinheiro publicou o método Bacadafá. Sobre o método, conferir Schueler (2005).

⁷¹ Cony escreveu *Arithmética adaptada às escolas primarias do primeiro grau* (1880), *Memória sobre asylos infantis, ou estudos destas instituições* (1882), *Nova grammatica portugueza de Bento José de Oliveira, modificada e reduzida a compendio elementar* (sem data), e colaborou com artigos para a *Instrução nacional: revista de pedagogia, sciencias e letras* (1874).

⁷² Faria Pardal publicou *Grammatica analytica e explicativa da língua portugueza* (1871).

⁷³ Soares Brasil escreveu *Systema métrico decimal* (1874), *Elementos de arithmetica para a infância*.

⁷⁴ Guilhermina publicou *Methodo brasileiro para o ensino da escripta: collecção de cadernos, contendo regras e exercícos, contendo modelos, tabellas, taboadas, regras, explicações, exercícos e problemas sobre as quattros operações* (1882), *Methodo intuitivo para ensinar a contar* (1881), *Entretenimentos sobre os deveres de civilidade colleccionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos* (1883).

⁷⁵ Luiza escreveu *Rudimentos arithmeticos* (1877).

⁷⁶ Sabino publicou o *Primeiro livro ou expositor da língua materna* (1878), *Curso methodico de leitura; segundo livro ou collecção de leitura graduada pelos mesmos* (1878), *Selecta nacional, composta de trechos dos melhores poetas nacionais e organizada para uso das escolas primarias* (1883).

⁷⁷ Pinheiro escreveu *Taboadas seguidas da fórmula da doutrina para uso de seus discípulos* (1882), *O livro dos principiantes para uso de seus discípulos* (1883), *Doutrina christã, fórmula e explicação, compilada para uso de seus discípulos* (1883), *Noções elementares de hygiene, physica e chimica por M. Pape Carpentier – tradução* (1881), *Tratado elementar de musica, publicado em França por Ad. Riou - traduzido e anotado* (1877), *Noções elementares de desenho linear* (1877).

⁷⁸ Araújo publicou *Lições praticas de orthographia ou livro para o dictado nas escolas primarias* (1887).

Fonseca Jordão⁷⁹, Joaquim José de Amorim Carvalho⁸⁰, Joaquim José de Menezes Vieira⁸¹, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade⁸², Manoel José Pereira Frazão⁸³, entre outros.⁸⁴

Porém, se uma significativa parcela dos professores obteve a chancela do governo e alcançou a adoção dos seus livros, ou, ao menos, a aprovação dos mesmos, uma grande quantidade entre eles não foi tão bem sucedida. Em algumas cartas e ofícios endereçados pelas autoridades competentes aos autores, comunicando o teor dos pareceres emitidos pelos avaliadores, podemos observar a recusa de muitos títulos e nomes, bem como a existência de recomendações e sugestões de alterações nos originais, como já citado.

Alguns desses pareceres eram, inclusive, publicados em jornais e revista relacionados à instrução. Pela imprensa pedagógica da época, podemos notar que os autores enviavam seus livros recém publicados para estes lugares. Com isso, eram noticiados publicamente os “pareceres” de suas respectivas obras, que eram emitidos pelos responsáveis de tais publicações, o que acabava se tornando uma estratégia para a propaganda de seus livros.

A Revista Brasileira de Educação e Ensino do Rio de Janeiro, denominada “A Escola”, com publicação nos anos de 1877 e 1878, tendo como redatores os professores Frazão, Joaquim José de Amorim Carvalho e Candido Xavier Cony, possuía uma coluna fixa chamada *Notícias bibliográficas*, na qual os editores opinavam sobre os livros enviados a mesma. Entretanto, as apreciações não necessariamente eram positivas, como podemos perceber com a nota referente ao compêndio “Exercícios para aprender brincando” do Sr. Dr. Menezes Vieira:

⁷⁹ Jordão escreveu *Exposição do systema métrico decimal* (1862), *Florilégio brasileiro da infância* (1874).

⁸⁰ Amorim Carvalho em 1879 publicou *Postillas de gramática portugueza*, *Postillas de gramática francesa*, e, em 1883, os livros *Palestras com os meus* e *Manual de filosofia*.

⁸¹ Menezes Vieira escreveu *Primeiras noções de grammatica portugueza* (1877), e uma coleção de livros compilados para a infância, como, *O livro de Nenê* (1877), *Manual para os jardins de infância* (1882), *Exercícios de escripta para aprender a escrever brincando* (sem data). Para saber mais sobre este autor, cf. Bastos (2002).

⁸² A professora publicou: *Aritmética da Infância* (1881), *Parecer sobre a organização dos Jardins de Infância para o Congresso de Instrução do Rio de Janeiro* (1883), *Cultura de Kindergarten* (1888), *Livros de leitura, Série Graduada, Resumo da História do Brasil para uso das escolas primárias brasileiras* (1888), Ginn e Company, Boston, 1888.

⁸³ Frazão escreveu *Noções de geographia do Brasil para uso da mocidade brasileira* (1883), *Collecção de proverbios da lingua portugueza* (1890), *Rudimentos de arithmetica. Taboada* (1890), *Postillas de arithmetica* (1863), *Postillas de grammatica portugueza* (1874).

⁸⁴ Os pedidos de aprovação e os pareceres foram acompanhados, para alguns destes casos, nos códices 10.4.18, 11.2.8 a 11.2.30; 11.4.5, 11.4.33 e 12.1.8, todos pertencentes à Série Instrução Pública, riquíssimo acervo do AGCRJ.

É-nos difícil avaliar a importância didáctica d'esses exercícios por ignorar-mos o seu modo de aplicação. Se os primeiros são os que supomos, julgamol-os demasiadamente fortes para principiantes de escripta, matéria, como sabe o illustre educador, muito difícil de ensinar ao começo. O auctor teria feito bem annexando a esses exercicios um prospecto ou outra qualquer indicação sobre o modus docendi.

Na análise deste artigo, é necessário ter em mente as relações estabelecidas entre os envolvidos, no caso Menezes Vieira e os redatores do jornal, e as posições de cada um no campo pedagógico. O primeiro, médico, proprietário de escolas e autor de livros escolares, um “ilustre educador” como afirmam os três professores, os quais, por sua vez, estão regendo aulas públicas, articulando jornais, viajando e publicando, para citar algumas de suas participações. Desta maneira, é possível trabalhar com a hipótese de que o parecer também é expressão do debate pedagógico em curso.

Tais revistas e jornais pedagógicos tornaram-se importantes locais de circulação e discussão das questões relacionadas à instrução, incluindo nestes espaços também os “livros escolares”, que acabavam tendo uma maior exposição, visibilidade, legitimidades⁸⁵.

É possível afirmar, no percurso que envolvia os livros escolares, mais do que consumidores passivos destes objetos para auxílio de suas aulas, os professores agiam, seja analisando e avaliando as obras que deveriam ser autorizadas para uso das escolas, a pedido do governo imperial, seja produzindo tais compêndios. Deste modo, é possível trabalhar com hipótese de Schueler (2007), de que estes professores, homens e mulheres, se destacaram por sua atuação como intelectuais do ensino e da cidade. Intelectuais que, desempenhando, (e disputando), a função de autores, participaram na produção de saberes, de objetos, de textos e livros escolares, interferindo nas representações em conflito a respeito da escola primária e dos projetos educacionais em circulação na cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX.

Sobre o ser um intelectual, cabe ressaltar que, como nos alerta Gondra (2007a), a atribuição do estatuto intelectual a um homem ou mulher, deve buscar reconhecer seus

⁸⁵ No entanto, não devemos lidar com a imprensa pedagógica como se ela traçasse um “retrato fiel” do ocorrido, pois, ao descrever a sociedade, o fazem de um lugar determinado, de certa linha ideológica e comprometimentos variados, tornando-se necessário refletir acerca das condições de aparecimento, usos e efeitos da elaboração dos jornais articulados e / ou dirigidos por professores no Brasil Imperial. (Lemos, 2002).

pertencimentos e sua inscrição em determinada ordem discursiva, que, autoriza e legitima determinados sujeitos a manejarem a palavra e a pena em favor de problemas bem determinados (p. 14). Assim, para este autor, a emergência do intelectual se encontra condicionada a um espaço de expressão, objeto a ser expresso e tipo de sujeito que exprime. Esta nos parece ser uma chave de leitura que ajuda a compreender a produção intelectual de professores e professoras no século XIX. A condição de docente, vinculado à experiência pedagógica do mesmo e as estratégias empregadas para amplificar suas posições acerca da difusão de determinados saberes são atributos que credenciam estes agentes a ocupar a função autor.

2.5 - Tensões presentes na adoção dos livros escolares nos oitocentos

Sobre o processo referente a produção, adoção e circulação dos “livros escolares”, poderíamos imaginar que ele ocorria de modo linear e em consonância com o que descreve a lei. Nesse sentido, ao haver a autorização e conseqüente adoção de uma obra por parte do governo imperial, imediatamente seu autor recebia o prêmio estabelecido pelo regulamento. No entanto, quando nos remetemos às práticas, distanciando-nos por alguns momentos da letra da lei, podemos perceber reações distintas frente à norma.

Tentando refletir acerca das tensões existentes nas práticas estabelecidas para a adoção dos livros, vemos que diferente do que nos levaria a concluir uma análise isolada do regulamento referente ao pagamento de prêmios por sua adoção, este não ocorria como previsto. Como exemplo há um ofício emitido pelo professor Frazão, em 10 de junho de 1964, ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, solicitando que seu pagamento fosse efetuado. Para tanto, faz referência à lei e relata a situação de dificuldade da vida de professor:

(...) nascido de pais pobres, vive com dificuldade dos acanhados vencimentos que lhe da sua cadeira. Dedicase com desvelo ao magistério, por que acredita nas promessas que fez o governo de V. M. Imperial ao professor trabalhador, e conhecendo a grande necessidade que tinha a instrucção pública de livros elementares escriptos em linguagem correcta, publicou um compêndio de Aritmética com que satisfiz a uma das maiores necessidades do ensino (...). O supperintendente vem, pois, rogar a V. M. Imperial a

graça de lhe mandar dar o prêmio de dois contos de reis, que a lei diz garantir-lhe. (AGCRJ, Códice 11.2.9, pág. 13)

As dificuldades materiais impostas pela pequena remuneração do trabalho docente no ensino público primário, aparecem como argumento nas súplicas deste professor, no sentido de obter o prêmio referido no regulamento. Esse não foi um caso isolado e o pedido também não significa que o prêmio tenha sido pago.

Diante desse e de outros fatos a que os professores eram submetidos, como os “acanhados vencimentos”, um grupo de professores públicos primários da Corte se reúne em 1871 e elaboram um manifesto, dirigido aos concidadãos, no qual dizem relatar sobre a situação em que viviam, bem como a da educação de modo mais geral⁸⁶. Neste documento, os professores denunciam a sociedade imperial: “temos soffrido toda a sorte de injustiças” sofrido com “resignação evangélica a humilhação” a forma como eram tratados pelo Estado, e para comprovar as humilhações e a indisposição do governo para com eles, trazem uma denúncia sobre o processo de adoção e premiação dos “livros escolares”.

Para deixar registrado que possuía o conhecimento da lei, e para sensibilizarem os cidadãos de que reivindicava um direito, iniciam a denúncia com a citação de um trecho do regulamento de 1854, o qual diz: “**Garante-se** prêmio ao professor que escrever ou traduzir algum compêndio para uso das escolas, contanto que seja adoptado pelo governo” (grifo no original) e, logo depois continuam o relato:

(...) depois de uma luta de quatro annos, em que teve que concorrer com um senador e com mais dous cavalheiros recommendáveis por seus conhecimentos e posição social! Corre ao governo em busca do seu prêmio, e o governo lhe reponde: **a lei não é clara, não precisa o prêmio; e no entender do governo a adopção já é um prêmio.** (grifo no original)

Ao registrarem a interpretação que estava sendo feita do regulamento, os professores afirmam que tal explicação servia apenas a uma parcela dos envolvidos e argumentam em seu manifesto que:

Não se considera a adopção como prêmio, e sim como condição para o prêmio que elle garante! Finalmente, esse prêmio o

⁸⁶ Para saber mais sobre o Manifesto dos Professores Públicos de 1871, consultar Lemos (2002, 2006).

regulamento não o estabelece em termos duvidosos, porém diz: **Garante-se!** Reparai em tudo isso e ficareis abysmados do modo por que o governo tem entendido este artigo em relação aos desgraçados mestres de escola! Dizemos em relação aos mestres de escola, por quê os que o não são tem conseguido prêmios pecuniários por trabalhos, alguns dos quaes não honrão muito as nossas escolas por sua incorreção!.. (grifo no original)

Comunicam ainda que quando o representante do governo foi interrogado sobre o fato da adoção do livro ser uma condição para o prêmio, este informou que:

sim...sim... mas a mente do legislador referia-se a livros de certa importância(!!!!). Eis-ahi, concidadãos, a interpretação das leis quando se trata de mestres escolas! Pois há-se de aviltar um prêmio que se da aos doutores , dando-o também a um mestre escola?

Para os professores primários, a resposta do representante do poder, de acordo com o testemunho dos próprios professores, apresenta uma discriminação, pois um considerável número de obras adotadas pelo governo imperial era elaborado por médicos, bacharéis, padres, políticos e, segundo o Manifesto, esses sujeitos não tinham dificuldade de receber os prêmios estabelecidos. Trata-se, portanto, mais uma vez de relações de poder que, estabelecidas nestes termos, fortalece os princípios da hierarquia e desigualdade do exercício do poder.

Nos documentos analisados no AGCRJ, foi possível constatar um grande número de ofícios de professores que ofereciam suas obras para serem adotadas, mas que também continham o pedido do prêmio referente à sua aprovação. Entretanto, até a conclusão deste estudo, não foram encontradas as repostas à maioria das solicitações, ou da concessão dos prêmios por parte do governo imperial. Para Foucault (1995) é mais importante saber o conjunto das questões que estão sendo postas naquele momento, do que propriamente as soluções que se desenvolvem para elas, uma vez que, estas serão apropriadas diferentemente pelos diversos setores da sociedade, impossibilitando, desta forma, o aparecimento de uma única verdade.

Com base na documentação analisada, é possível perceber traços das tensões e disputas que envolviam a adoção de “livros escolares” em meados do século XIX, objetivando apresentar a complexa teia de relações nas quais estavam inseridos. O percurso

percorrido pelos compêndios não se resumia apenas na escolha e pagamento dos prêmios que, apesar de importantes e significativas, demonstram apenas um aspecto do problema, que se mostra mais complexo à medida em que o relacionamos com outros fatos. Considerando os envolvidos na escolha, suas trajetórias, pertencimentos, expectativas e relações sociais. Enfim, como procuramos sublinhar, trata-se de uma grande gama de questões a serem consideradas para se proceder a um exame mais cuidadoso do processo de produção, publicação, circulação e usos dos “livros escolares”.

2.5.1 – A disputa entre “liberais” e “conservadores”: oscilações nas normas do livro escolar

Os anos de 79 a 89 representam, cronologicamente, a última década da monarquia em nosso país. Em 1879 houve uma tentativa de inovação referente à normatização das escolas na Corte, devido à Reforma elaborada pelo intitulado “liberal” Leôncio de Carvalho. Porém, antes de entrarmos na análise desta lei, cabe um aparte sobre a política de reformas em nosso país, contando com o auxílio de Gondra (2003),

Na área da educação, no Brasil, as reformas vêm se acumulando, pelo menos, desde as chamadas reformas pombalinas. Volume que se adensa quando consideramos os níveis e modalidades de ensino que são objeto das reformas; fenômeno que se multiplica por ocasião do ato adicional 1834. A partir daí, ao lado das reformas patrocinadas pelo poder central devem ser adicionadas aquelas ocorridas no plano provincial. Multiplicação que se vê ampliada pela conjuntura de alta rotatividade verificada no período monárquico, tanto no âmbito dos gabinetes ministeriais, como no da presidência das províncias, sendo esse traço igualmente visível ao longo do período republicano. Com isso, é possível afirmar que tal expediente contribuiu para gerar uma efetiva *cultura da reforma* no Brasil que, via de regra, opera de acordo com a retórica da insuficiência ou inexistência de iniciativas na área que a mesma procura recobrir. Desse modo, como *momento* em que se precipitam e se condensam posições variadas, a reforma educacional pode se configurar como ocasião especial para se examinar as estratégias e os projetos imaginados para se *governar às multidões*, via instrução do povo. (pág. 3)

Considerando-se aquilo que se encontra em jogo na “cultura da reforma no Brasil”, analiso o regulamento elaborado pelo já citado “liberal” Leôncio de Carvalho⁸⁷ em 19 de Abril de 1879. Este regulamento foi fruto da “rotatividade dos gabinetes ministeriais”⁸⁸, como nos aponta Gondra e, segundo Martinez (1998), trouxe grandes mudanças no campo da Instrução Pública, pois em muito se distanciava das propostas anteriores e do Regulamento de Couto Ferraz, de 1854. Tais características ajudam a compreender o fato de ter sido muito criticado pelos parlamentares, pois a direção conservadora, baseada nas idéias pedagógicas e na legislação da França restaurada, propugnava um controle mais eficaz do Estado na Instrução Pública, não apenas inspecionando os estabelecimentos, mas determinando horários, compêndios, métodos e programas de ensino. De acordo com a regulação estabelecida na gestão de Leôncio de Carvalho, em relação à adoção dos compêndios nas escolas, por exemplo, os professores eram livres para escolher livros, assim como métodos e programas de ensino, ainda que tivessem que seguir o currículo oficial determinado pelo regulamento.

Sobre os livros, Leôncio de Carvalho em relatório apresentado no ano de 1877, dois anos antes da elaboração do citado regulamento, dizia que:

A multidão e variedade de compêndios derramados pelas escolas, sem mui escrupulosa escolha, vai desvairando e muitas vezes retardando o adiantamento dos alumnos, principalmente quando estes têm de passar de uma escola para outra, onde não raro se acham como que estranhos á matéria, que, aliás, estudaram, mas que lhes parece não se conformar com a doutrina e os estylos da aula que deixaram; inconveniente este que nasce das grandes diferenças dos compêndios e do modo de explical-os. Do methodo e do saber dos mestres depende todo o adiantamento proveitoso do discípulo, principalmente no estudo primário e secundário, onde as primeiras lições illogicas se tornam inextirpáveis; por isso os primeiros modelos devem ser puros e coerentes, sob pena de não ser bem dirigido o espírito de imitação, tão pronunciado na juventude. Levado por esta consideração foi que na reforma que, quando Ministro, fiz no Collegio de D. Pedro 2º consignei a obrigação de serem pelos próprios professores, e na falta d’estes por pessoas mui hábeis, organisados compêndios para as diversas materias do ensino, tendo-se attenção às necessidades systema

⁸⁷ Segundo Martinez (1998), em 1883 houve um intenso debate na Câmara, e Leôncio de Carvalho foi acusado de “liberalismo extremado” por decretar o ensino livre e a liberdade religiosa.

⁸⁸ Para saber mais sobre este assunto, consultar LYRA, Tavares de. (1979).

adoptado pelo governo. Estes compêndios, assim organizados, discutidos regularmente, e aprovados por quem de direito, predominariam em todos os estabelecimentos particulares; e, assim, conseguiríamos o que até agora nos tem faltado: unidade e uniformidade racional da instrução e educação nacional, da qual o governo deve ser sempre o protector e o fiador, se é verdade que a sociedade não póde viver sem princípios certos e definidos.

Segundo o Artigo 4º da lei elaborada por Carvalho, no ensino nas escolas primárias do 1º grau do Município da Corte, deveriam constar as seguintes disciplinas:

Tabela VIII - Disciplinas previstas para o ensino primário (1879)

<u>Meninos:</u>	<u>Meninas:</u>
Instrucção moral	Instrucção moral
Instrucção religiosa	Instrucção religiosa
Leitura	Leitura
Escripta	Escripta
Noções de cousas	Noções de cousas
Noções essenciaes de grammatica	Noções essenciaes de grammatica
Princípios elementares de arithmetica	Princípios elementares de arithmetica
Sistema legal de pesos e medidas	Sistema legal de pesos e medidas
Noções de historia e geographia do Brazil	Noções de historia e geographia do Brazil
Elementos de desenho linear	Elementos de desenho linear
Rudimentos de musica, com exercício de solfejo e canto	Rudimentos de musica, com exercício de solfejo e canto
Gymnastica	Gymnastica
	Costura simples

No ensino nas escolas primárias de 2º grau deveriam constar as seguintes matérias:

Tabela IX – Disciplinas previstas para o 2º grão (1879)

<u>Meninos</u>	<u>Meninas</u>
Princípios elementares de álgebra e geometria	Princípios elementares de álgebra e geometria
Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações a industria e aos usos da vida	Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações à industria e aos usos da vida
Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão com explicação succinta da organização política do Império	Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão com explicação succinta da organização política do Império
Noções de lavoura e horticultura	Noções de lavoura e horticultura
Noções de economia social	Noções de economia domestica
Pratica manual de offícios	Trabalhos de agulha⁸⁹

Cabe o destaque de que, apesar da instrução religiosa fazer parte deste currículo, segundo este regulamento, “os alumnos acatholicos não são obrigados a freqüentar a aula de instrucção religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas”. Tal medida não passou despercebida e, como nos adverte Bittencourt (1993), a polêmica entre o grupo conservador católico, ligado ao ideário da Igreja tramontina e o de liberais mais radicais, positivistas ou cientificistas e republicanos acirrou-se durante esta reforma que tornou o ensino religioso facultativo e que foi progressiva nos anos seguintes, até a implantação do regime republicano. As propostas de nacionalização da obra didática, por sua vez, representavam o grupo de educadores favoráveis ao domínio do Estado na escola pública, em detrimento do poder da igreja.

Ao continuarmos a análise das disciplinas que deveriam compor o currículo oficial das escolas de acordo com o regulamento de 1879, e ao compararmos com a Lei de 1854, podemos perceber mudanças nos programas de ensino propostos. Estas mudanças se tornam ainda mais evidentes quando referentes ao 1º grau, já que houve um acréscimo de disciplinas como: *Noções de historia e geographia do Brazil*, *Elementos de desenho linear*, *Rudimentos de musica, com exercício de solfejo e canto*, e *a Gymnastica* que, no regimento de 1854, só pertenciam ao currículo das escolas primárias de 2º grau. Já em relação à

⁸⁹ Grifos meus.

disciplina *Noções de cousas*, que inexistia na lei anterior, foi possível perceber que sua presença como disciplina obrigatória do ensino, representou nada mais do que uma inovação que já estava servindo de modelos para muitos dos nossos autores brasileiros que, inspirados por famosos educadores estrangeiros, como Pestalozzi, já utilizavam o método intuitivo⁹⁰ na produção de suas obras, como Abílio César Borges e seus ‘Livros de Leitura’ e Antonio Pinheiro de Aguiar e seu método “Bacadafá”. A preocupação do governo pela apreensão do novo método, o intuitivo, também se estendeu aos futuros professores, já que seu ensino deveria fazer parte das escolas normais, e já que eles seriam os responsáveis pela “transmissão” dos conhecimentos aos indivíduos/ alunos.

Apesar da lei 79 ter sido o último regulamento sobre a instrução primária e secundária da Corte no período monárquico, sua repercussão não foi tão ampla quanto o de 1854, fato possível de se observar até mesmo pelos documentos encontrados no AGCRJ, pelos quais a maioria dos sujeitos que reivindicavam alguma questão relacionada à educação, utilizavam como amparo legal, ainda na década de 80, a lei elaborada por Couto Ferraz. Assim, é possível afirmar que, de fato, tal regimento não entrou em vigor.

Segundo Martinez (1998), entre liberais e conservadores, as disputas em torno de idéias educacionais e reformas na organização escolar foram tão acirradas quanto instáveis. Desta maneira, no intuito de revogar o decreto de 79, outras legislações foram criadas pelos conservadores como, por exemplo, o regimento interno das escolas públicas primárias do 1º grão do município da Corte, criado em 1883, ano em que Antonio Bandeira Filho⁹¹ era o Inspetor Geral da Instrução, editando o novo regimento, e que Francisco Antunes Maciel era o Ministro do Império. Aprovado em 6 de novembro do referido ano, com este novo regimento, tinha-se o objetivo de “supprir as lacunas do regimento de 1855, o qual, accommodado às disposições do Decreto de 17 de fevereiro de 1854, estava em muitos

⁹⁰ Método que tem como características a valorização da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e da necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais no processo da aprendizagem humana, alertando também para a necessidade e para a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

⁹¹ De acordo com Gondra (2007) Antônio Herculano de Souza Bandeira Filho, filho de Antônio Herculano de Souza Bandeira, nasceu na província de Pernambuco, em cuja Faculdade recebeu o grau de bacharel e depois o de doutor. Foi diretor da segunda seção da Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça, sendo também nomeado *professor de filosofia e direito natural e público e constitucional da Escola Normal*. Concorreu em 1880 a uma cadeira de Economia Política da Escola Politécnica e, partindo para a Europa com licença do governo para tratar de sua saúde, foi encarregado pelo mesmo governo de visitar os jardins de infância, e mais tarde de estudar as escolas normais primárias, sendo em sua volta nomeado diretor da Instrução Pública do Município Neutro.

pontos derogado por actos posteriores, os Decretos de 18 de janeiro de 1877 e 19 de abril de 1879.”

Sobre os livros, de acordo com a nova legislação, os compêndios não mais seriam entregues aos alunos, permitindo que os levassem para casa. Tais objetos deveriam agora ser guardados nas escolas, e apenas utilizados durante os exercícios. Outra mudança com o novo regimento era que os professores não mais poderiam escolher as obras, dentre as aprovadas pelo Conselho Diretor, já que para Bandeira Filho:

Tal liberdade de escolha contraria a boa direcção do ensino, e, demais, será enorme a despesa si o governo for obrigado a comprar todos os livros que os professores requisitarem. Tratando-se de escolas publicas, o ensino deve ser feito de conformidade com as regras prescritas pelo governo, nem se devem exigir outros livros além dos que elle fornecer. (pág. 16)

O referido inspetor diz ainda que por diversas vezes levou ao conhecimento do Conselho Diretor suas queixas relativas à irregularidade dos livros utilizados nas escolas, cheio de “erros graves de doutrina, outros inconvenientes á boa educação, e muitos inteiramente impróprios para o ensino” (pág. 16). Devido as suas reclamações, foi aceito pelo Conselho um projeto de regulamento para aprovação e adoção de livros, que ainda pendia de solução, mas que teria as seguintes medidas:

- 1.º Separação dos livros approvados em quatro classes, conforme se destinam ao uso dos alumnos, a texto de explicação para o professor, as bibliothecas escolares, aos premios.
- 2.º Revisão geral dos livros até hoje approvados, afim de organizar-se o catalogo e excluïrem-se os que não forem julgados no caso de servir.
- 3.º Instituição do concurso para adopção definitiva de um systema de livros graduados de leitura, e das obras elementares para uso dos alumnos, afim de uniformizar o ensino.

Bandeira Filho termina dizendo que sem essas providências, não seria possível acabar com a desordem que se observava e que seria autorizada pelas disposições vigentes.

Por meio de sua fala, é possível perceber claramente suas críticas e tentativas de oposição ao regulamento existente, críticas que não eram só dele, mas do forte grupo a que estava aliado. Segundo Martinez (1998), em meio às disputas de poder pelos conservadores e liberais, em 1886, Ambrósio Leitão da Cunha, o Barão de Mamoré, que era ligado ao gabinete conservador, nomeou uma Comissão para estudar e criar um projeto que reformasse o ensino primário e secundário do Município Neutro, projeto este que ficou conhecido como “Barão de Mamoré” e que foi exemplar ao demonstrar a força dos conservadores e de seu pensamento educacional, contrastando-se claramente da reforma de 1879.

Tal política fez com que no ano anterior a criação desta Comissão, em 1885, fosse elaborado pelo Ministério do Império o Decreto nº 9397 de 7 de março, assinado por Fellipe Franco de Sá⁹². Este decreto legislava especificamente sobre a produção e circulação dos “livros escolares” e com ele, retomou-se com normas trazidas pelo regulamento de 1854, como também criou novas regras para a utilização destes objetos, como é possível verificar na Figura III:

⁹² Segundo o SB, Fellipe Franco de Sá formou-se em 1864 em Ciências Sociais e jurídicas pela Faculdade do Recife. Entre os cargos que exerceu encontra-se o de promotor público, deputado, bem como representante da pasta de negócios estrangeiros da Coroa.

Figura III: Decreto n° 9397 de 7 de março de 1885

Decreto n. 9397 de 7 de março de 1885

Estabelece regras para a adopção das obras concernentes ao ensino primario e dá outras providencias.

Attendendo ao que propoz a Inspectoria Geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte, Hei por bem Decretar o seguinte :

Art. 1.º Nenhum livro, mappa ou objecto de ensino será adoptado nas escolas publicas sem prèvia approvação do Ministro do Imperio, ouvido o Conselho Director, que dará parecer fundamentado.

A' adopção dos livros ou compendios que conttenham materia do ensino religioso, precederá tambem a approvação do Bispo Diocesano, na fórma do art. 56 do Regulamento annexo ao Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854.

Art. 2.º A approvação será requerida ao Inspector Geral pelo autor ou editor, ou solicitada *ex officio* por qualquer dos membros do Conselho Director. Para se resolver sobre a approvação, deverão ser entregues na Inspectoria 12 exemplares da obra afim de serem distribuidos pelos membros do Conselho. Os exemplares restantes ficarão archivados.

Art. 3.º Os livros ou objectos approvados classificar-se-hão do seguinte modo :

- 1.º Para serem utilizados pelos alumnos na classe ;
- 2.º Para servirem aos professores nas suas explicações ;
- 3.º Para fazerem parte das bibliothecas escolares ou da ornamentação das aulas ;
- 4.º Para serem distribuidos como premios.

Art. 4.º Nenhum livro ou objecto deverá applicar-se a fim diverso daquelle para que tiver sido adoptado.

Art. 5.º O Inspector Geral, ouvindo o Conselho Director, fará organizar de acôrdo com o disposto no art. 3º, e submeterá á approvação do Ministro do Imperio, um catalogo dos livros e trabalhos adoptados que devam continuar a servir nas escolas até verificar-se o concurso de que trata o art. 8.º

Art. 6.º Organizado o catalogo, publicar-se-ha annualmente, afim de ser distribuida pelos professores, a relação das obras approvadas durante o anno.

Art. 7.º Os professores que infringirem as disposições deste Decreto incorrerão na pena de multa, na conformidade do art. 115 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854.

Art. 8.º O Governo, logo que esteja habilitado a fazer a despesa necessaria á substituição dos livros actualmente adoptados, providenciara para que pela Inspectoria Geral se annuncie um concurso para apresentação de livros destinados aos alumnos e organizados de acôrdo com o programma das escolas.

— 2 —

Realizado o concurso, serão exclusivamente distribuídos pela Inspectoria, nos termos do art. 60 do citado Regulamento, os livros que nelle tiverem sido escolhidos; e os autores ou editores se obrigarão a vendel-os pelo preço que fôr taxado mediante acôrdo com o Inspector Geral, quando o Governo não preferir fazer aquisição da propriedade da obra.

Art. 9.º Ficam revogadas as disposições em contrario.

Filippe Franco de Sá, do Meu Conselho, Senador do Imperio, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro, em 7 de março de 1885, 64.º da Independencia e do Imperio.

Com a rubrica de Sua Magestade o Imperador.

Filippe Franco de Sá.

Contando com um total de nove artigos, como é possível perceber na figura III, dentre as regras reafirmadas encontra-se a do artigo 1º acerca do controle anteriormente exercido, pelo qual nenhum livro poderia ser adotado sem a prévia aprovação do Ministro do Império, que deveria receber o parecer do Conselho Diretor. Outra regra assegurada pelo Decreto, é a pertencente ao artigo 2º, pelo qual a aprovação de livros que contivesse matéria do ensino religioso deveria sempre proceder a aprovação do Bispo Diocesano, evidenciando de tal modo, o ainda grande poder exercido por esta instituição na educação. Porém, tal regulamento vai mais longe em sua tática de controle, ao criar novas normas sobre os compêndios, como, por exemplo, ao classificá-lo de acordo com a função para qual seria destinado (uso do aluno, uso do professor, utilização na biblioteca, ou como prêmio), e ao prever a punição a quem desrespeitasse essa lei, impedindo e restringindo, desta forma, o maior contato dos indivíduos com as diferentes publicações.

A criação deste Regulamento que tratava mais detalhadamente dos usos e da posse do livro remete a outros tempos como, por exemplo, no século XVI quando foi instituído,

pela igreja católica, o Index (Sagrada Congregação do Índice)⁹³, documento que continha uma lista dos livros proibidos e que visava, como no mencionado Decreto, censurar o que deveria ou não ser lido pelos fiéis. Nos diferentes séculos, as instituições, ao menos oficialmente, mudaram, método e funções permaneceram, ou seja, um pequeno grupo de pessoas julgando o que seria ou não apropriado para a leitura do conjunto da população das escolas primárias e secundárias da Corte.

O refinamento da norma reafirma a intenção de controle total sobre os “livros escolares” por parte do governo imperial, bem como cria novas regras, ou seja, estratégias que intentavam um domínio ainda maior acerca dos usos e das posses do livro. Este documento mais do que controlar a utilização dos compêndios, parece objetivar a afirmação de autoridade de um grupo político, os conservadores, que não desejavam perder espaço, ou seja, poder, para seus concorrentes liberais. Como nos alerta Tambara (2003), o cotidiano escolar, no século XIX, no Brasil, constituía-se em um campo caracterizado por fortes disputas ideológicas e políticas e evidenciam a luta pela hegemonia e supremacia dos diversos grupos que buscavam consolidar seu poder. (pág. 102).

⁹³ No século XVI, foi instituído o Index (Sagrada Congregação do Índice), que elaborou uma lista dos livros proibidos. Essa lista foi atualizada periodicamente e foram publicados 42 índices. O Index foi abolido em 1962 pelo papa João XXIII, no Concílio Vaticano Segundo.

III – LIVROS DE LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA NA CORTE IMPERIAL

Ninguém ignora o danno que causam os máos livros, o quaes, como o veneno, corroem e estragam a intelligencia e o coração; são elles as causas da impiedade, da falta de respeito á mais serias instituições sociaes, à autoridade paterna e civil; são elles, finalmente, o cancro que tem corroído as entranhas sociaes, apenas cobertas com uma tênue crosta, que brevemente se despedaçará-se com o fervor de Deus e os esforços dos bons, se não procurar cortar pela raiz a causa de tamanho mal.

(Jornal “A Escola”, 1877, p. 82)

A título de exercício de reflexão acerca das questões postas na adoção dos livros, busco aqui analisar os manuais que eram destinados ao ensino da leitura e da escrita nas escolas primárias da Corte. Como já mencionado, houve uma grande produção de livros de leitura no Brasil oitocentista devido ao objetivo de inserir a população ao mundo letrado, ao menos, parte da população, posto que este projeto se voltava para a população livre.

Em 1870, de acordo com Martinez (1998), o Brasil possuía 80% de sua população analfabeta, sendo que, em 1890, mais da metade dos habitantes da Corte já sabiam ler e escrever, sendo este efeito resultante de práticas de difusão/apropriação da leitura e escrita heterogêneas e plurais, de uma política de propagação do ensino primário, e de um interesse aberto em privilegiar este tipo de ensino, fato perceptível na legislação e discursos dos voltados para o problema da instrução pública.

Como nos alerta Galvão (2007), é interessante observar que a leitura, a escrita e a gramática da língua nacional já se encontravam presentes como conteúdos fundamentais da instrução primária desde a Lei Imperial de 1827 e na legislação provincial das décadas seguintes (p. 4). De acordo com a Lei de 1827, entre os saberes que deveriam ser difundidos, encontrava-se a leitura, a escrita e a gramática da língua nacional, como é possível de se observar pela tabela III deste trabalho. Na Corte, de acordo com a lei de 1854, entre as disciplinas que deveriam compor o ensino primário nas escolas públicas, encontrava-se a “leitura escripta”, e as “noções essenciaes de grammatica”. Já no regulamento de 1879, previa-se também para as escolas primárias, o ensino da leitura, da escrita e a as “noções essenciaes de grammatica”.

Acerca destes saberes, ainda de acordo com Galvão (2007), a leitura era considerada primordialmente um meio para a aquisição de outros conhecimentos – e não um saber a ser ensinado por si mesmo – e que poderia ser exercitada através dos compêndios ou de outros materiais escritos (p. 3). Já a escrita, duas formas de concebê-la e ensiná-la pareciam conviver nas escolas de instrução primária no período: uma que a identificava com a habilidade de redigir textos e uma outra que a caracterizava como uma aquisição de caráter manual – semelhante ao desenho –, em uma sociedade em que o manuscrito certamente tinha maior circulação do que o impresso. A identificação da escrita com as atividades de redação e composição de textos, ortograficamente corretos, era baseada na cópia e no ditado, que também serviriam de base à análise gramatical. Já a aprendizagem da gramática

encontrava-se, por sua vez, direcionada para a aquisição das normas ortográficas através da cópia e do ditado, da análise sintática e etimológica e a memorização das normas que regiam a língua. (Galvão, 2007, p. 7)

A previsão formal do ensino da leitura, escrita e gramática apresentam certa regularidade, o que não implica dizer que foi concebido do mesmo modo, e que atendia um único método. Os debates acerca da ordem no ensino da leitura e escrita (se deveria ser simultâneo ou separado, primeiro aprender a ler, para depois escrever) e a gradação da mesma (com o aparecimento dos livros seriados de leitura) são indícios de negociações em curso acerca da melhor pedagogia para difusão deste saber.

Ao mesmo tempo o discurso da norma aparece redobrado, como estratégia para multiplicar sua força. Um exemplo desta tecnologia remete à presença deste tema na Conferência Pedagógica⁹⁴. Nesta reunião oficial dos professores, o tema da leitura, escrita e gramática e de outros saberes obrigatórios esteve presente.

Para conduzir estes encontros, o governo preparava antecipadamente, pontos do programa das Conferências para os professores estudarem e elaborarem trabalhos que deveriam ser apresentados. No ano de 1872, o primeiro ponto colocado para os professores (e por eles desenvolvido) era o seguinte:

I.

Qual a melhor distribuição das materias relativas á instrucção moral e religiosa, leitura e escripta, noções essenciaes de grammatica portugueza, principios elementares de arithmetica e systema metrico decimal segundo as necessidades actuaes da escola, de modo que saiba o professor pelo programma dessa distribuição qual a tarefa de cada dia útil de antemão preparada?

⁹⁴ No ano de 1872, funcionou na Corte Imperial as Conferências Pedagógicas, que eram reuniões dos professores organizadas pelo Governo e que, de acordo com o regulamento de 1884, tinham como um dos objetivos promoverem a troca de observações pedagógicas. De acordo com Borges (2005), com esses encontros o governo pretendia conhecer, controlar e homogeneizar professores e práticas escolares. Sendo possível também, por meio deles, acompanhar a movimentação dos professores observando seus discursos, práticas e idéias, o que pode nos ajudar a compreender melhor ações e representações dos professores nos oitocentos. Para saber mais sobre as Conferências Pedagógicas, consultar Borges (2005).

Diante da questão, alguns professores se pronunciaram. No que se refere a distribuição da leitura, da escrita e da gramática, a professora Joanna Amália de Andrade informava que trabalhava “Na primeira parte do tempo, todos os dias, escripta, contas e leitura. Na segunda parte, grammatica e doutrina às segundas (...)”. A professora Deolinda Maria da Cruz Almeida Araújo propunha, “(...) leitura e escripta todos os dias das 9 às 10 horas, prolongando-se três vezes por semana, dias em que as alumnas mais adiantadas escrevem períodos, dictados; noções essenciaes de grammatica, gastando-se com esta matéria um espaço de tempo, que não exceda a uma hora (...)”. Já entre os professores das escolas masculinas que se pronunciaram acerca deste ponto, Gustavo José Alberto relatava destinar as segundas, terças e sextas-feiras ao ensino da gramática. O professor Olympio Catão Viriato Montez dizia dividir o tempo das matérias da seguinte maneira, “Processo de calligraphia 1 hora diariamente; leitura e grammatica 1 ¼ hora diariamente (...)”. Carlos Augusto Soares Brazil apresentou a seguinte divisão, “Calligraphia, diariamente, 1 hora; Leitura, idem, 1 hora; Grammatica, terças, quintas e sabbados, 1 hora”⁹⁵.

De acordo com estas informações, é possível perceber que este grupo de professores privilegiava o ensino da leitura e da escrita, já que todos diziam trabalhar com estes saberes. Já o ensino da gramática, ocorreria, em média, três vezes por semana, variando o tempo dedicado e os dias trabalhados. Como se pode perceber, ainda que haja variação no tempo destinado ao ensino desses saberes, todos os professores demonstravam cumprir com a determinação oficial, e que estavam dentro da ordem. Imagino que a dificuldade de uma manifestação oposta aparece neste tipo de solenidade, mesmo na documentação variada com a qual trabalhei, não encontrei nenhum vestígio da ausência desse saber na escola primária. Parece ter sido naturalizado. Naturalização que vem apoiada em medidas variadas, como as duas a que fiz referência, mas a elas não se limita. A produção de livros associados a estes saberes parece ser mais um sintoma da força do mesmo no corpo de saberes a serem praticados na escolarização inicial.

⁹⁵ Estes professores trabalharam nas seguintes escolas: Joanna Amália de Andrade foi professora de escola da freguesia de Paquetá em 1857, sendo removida em 1858 para a freguesia da Glória; Deolinda Maria da Cruz Almeida Araújo trabalhou em 1861 na escola de São Christovão, sendo removida em 1877 para a freguesia do Engenho Velho; Gustavo José Alberto regeu em 1863 a 2ª cadeira da freguesia do Engenho Velho, sendo transferido entre 1865 e 1869 para a do Espírito Santo; Olympio Catão Viriato Montez trabalhou nas seguintes escolas e freguezias, Ilha do Gov. (2ª cad. 1865), Lagoa (2ª cad. 1866), Paquetá (1868), Guaratiba (1870), Paquetá (1874) e Jacarepaguá (2ª cad. 1881); e por último, Carlos Augusto Soares Brazil regeu a 2ª cadeira da freguesia do Espírito Santo em 1872. (Fonte: Borges, 2005).

Ao fazer um levantamento nos mais variados documentos que se encontram no AGCRJ relativos à instrução da Corte, bem como nos relatórios dos Ministros do Império e da Inspetoria⁹⁶, pude catalogar 82 obras destinadas ao ensino da leitura, da escrita e da gramática, como se pode ver na tabela que se segue:

**Tabela X – Livros destinados ao ensino da leitura, da escrita e da gramática
(século XIX)**

Livros de leitura/escrita/gramática	Autor
A arte de aprender a ler a letra manuscripta	Fellipe Jose Alberto
Cartas a b c	Antonio Maria Barker
Collecção de cartas para o estudo da leitura	João da Matta Araújo
Compêndio de gramática	Antonio Alves Coruja
Compendio de grammatica da língua portuguesa	Laurindo José da Silva Rabelo
Compendio de grammatica portugueza	Manoel José Pereira Frazão
Compendio de grammatica portugueza	Policarpo Jose Dias da Cruz
Compendio de leitura intitulado paleógrafo luso brasileiro	Carlos Lisboa Silva
Dialogo orthographico da língua portugueza	Antonio Maria Barker
Elementos de civilidade	
Episódios da História Pátria	Fernandes Pinheiro
Exercícios caligráficos	Cataldi
Exercícios para aprender a escrever brincando	Joaquim José Menezes de Vieira
Expositor Portuguez	Midosi
Fábulas	Justiniano José da Rocha
Florilégio brasileiro	Jordão
Gramática analítica e explicativa da língua portugueza	Ortiz e Pardal
Gramática da língua Nacional	Cyrillo Dilermando da Silveira
Gramática da língua portuguesa	Augusto Candido Xavier Cony
Gramática elementar latina	Carlos Hoefer
Gramatical latina	Manuel da Cunha Graça
Gramática latina de Clintock	Luciano Pereira dos Passos
Grammatica da infância	Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro

⁹⁶ Para acessar os relatórios dos Ministros do Império, referentes ao ano de 1832 a 1888, consultar o site <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>.

Grammatica mnemônica	Lacroix
Gramática portuguesa	Alexandre Jose de Mello
Gramática portuguesa	Felix Amadeo Tosetti
Gramática portuguesa	Francisco Silveira de Ávila Pimentel
Gramática portuguesa	T. J. L. Álvares Antunes
História do Brazil	Antonio Alves Coruja
História do Brazil	Joaquim Manuel de Macedo
História Sagrada	Roquete
Homonymos da língua portugueza	Zacarias Arines da Silva Freire
Lessons in language	Hiran Hadley
Lições práticas de ortografia	João da Matta Araújo
Língua portuguesa	C. H. Leinsten
Livro da infância	Delaphaine
Livro da adolescência	Delaphaine
1º Livro de leitura	Abílio César Borges
2º Livro de leitura	Abílio César Borges
3º Livro de leitura	Abílio César Borges
4º Livro de leitura	Abílio César Borges
5º Livro de leitura	Abílio César Borges
Livro de leitura	João José de Povoas Pinheiro
Livro de leitura graduada	Januário dos Santos Sabino
Livro de português	Francisco Silveira de Avila Pimentel
Livro para o ensino simultâneo da leitura e da escripta com o método fonético	João Baptista Marcone
Manuscripto	Duarte Ventura
Método	Thialat
Método Bacadafá	Antonio Pinheiro Aguiar
Método de leitura para ensino de meninos e adultos	Francisco Alves da Silva Castilho
Méthodo brasileiro para o ensino da escrita	Guilhermina de Azambuja Neves
Methodo de alfabetização	Professor Hudson
Método do ensino da língua latina	Antonio de Castro Lopes
Noções de grammatica prática da língua nacional	Philipe de Barros
Novo expositor Portuguez	Lacerda
Novo método de Ensinar a ler e escrever	Augusto Freire da Silva
Nova grammatica da língua portugueza ou Arte de fallar e escrever	João Idálio Cordeiro
Novo methodo theorico pratico de Analyse syntatica	Antonio Estevan da Costa e Cunha
Ortografia da língua Nacional	Antonio Alves Coruja
Os novos cadernos	Taupier
2ª Parte do Silabário	Antonio Maria Barker
Pequeno livro de moral	Antonio Ignácio de Mesquita
Preliminares da gramática	Francisco Alves da Silva Castilho

Primeiro livro de leitura Sillabario	J. B. da Silveira Caldeira
Primeiro livro ou expostos da língua materna	Januário dos Santos Sabino e Antônio Estevam da Costa e Cunha
Regras de orthografia da língua portuguesa	Lourenço M. Pecegueiro
Resumo da gramática portuguesa	Abílio César Borges
Resumo de orthografia	Antonio Maria Barker
Resumo de gramática portugueza	José Alexandre Passos
Selecta clássica	Philippe da Motta d' Azevedo
Sistema	Addler
Sistema	Cassel
Sistema	Darmell
Sistema	Scully
Syllabario	Monteverde
Syllabario ou o primeiro livro de leitura	M. Ribeiro de Almeida
Syllabarios	J. M. Velho da Silva
Syllabarios	J. R. Galvão
Syllabario Vasconcellino	
Syntaxe latina	Carlos Hoefer
Systema de leitura	Eduardo Sá Pereira de Castro
Thesouro dos meninos	

Cabe destacar que as obras presentes nesta tabela encontravam-se em diferentes situações. Algumas foram aprovadas pelo Conselho de Instrução Pública para uso nas escolas, outras não; algumas foram utilizadas para uso dos próprios alunos, outras apenas para que o professor pudesse produzir e conduzir suas aulas; algumas foram substituídas com a passar dos anos e dos objetivos governamentais; demonstrando que cada uma delas possui particularidades que nos ajudam a compreender a sua história, ou seja, o seu percurso nas escolas da Corte, exigindo um estudo detalhado de cada uma delas para tornar possível o aprofundamento desta reflexão. Como este exercício não é possível neste momento, e nem foi esta a proposta deste trabalho, elejo a partir do item 3.5, algumas dessas obras para tentar entender melhor a circulação dos livros de leitura, escrita e gramática nos oitocentos. Contudo, antes desta análise, torna-se necessário trazer indícios, pistas, vestígios sobre o ensino da leitura, da escrita e da gramática nas escolas da Corte, objetivando assim, o melhor entendimento destes saberes, bem como dos contextos em que tais obras emergiram.

Para tanto, utilizo, especialmente, séries documentais distintas para esta análise. No primeiro grupo, temos o discurso de um intelectual. No segundo compus um arranjo com a documentação oficial de estratos variados e, no terceiro, procurei explorar a palavra dos professores, ainda que constrangida pela ação do Estado. Com isto, trabalhei com o livro de Antonio Almeida de Oliveira, intitulado “O Ensino Público”, de 1873; com o relatório de viagem produzido por João Barbalho Uchoa Cavalcanti, em 1879; com os relatórios dos Ministros do Império e da Inspetoria; com o parecer da “Comissão de professores públicos”; e com o regimento interno das escolas públicas primárias de 1883. Busco também o registro dos próprios professores, seus rastros, por meio das respostas dadas aos pontos das Conferências Pedagógicas. Por meio dessa documentação procurei examinar as pistas sobre o uso dos livros de leitura, escrita e gramática nas escolas oitocentistas da Corte Imperial.

3. 1 – Ensino da leitura

Para Tambara (2002), a prática da leitura consubstanciou-se em um dos aspectos fundamentais do processo de socialização via escola no Brasil Imperial, mormente do ensino primário. (pág. 38). E seu desenvolvimento se deu com base em métodos diferentes.

De acordo com Pires de Almeida (1889), neste período os métodos de leitura poderiam ser divididos em três:

- 1º) Métodos ortográficos, admitindo a decomposição da palavra e sílaba em todos os seus elementos, consoantes e vogais;
- 2º) Método novos, admitindo apenas dois elementos, os sons e as articulações;
- 3º) Métodos que se apoiam ou pretendem apoiar-se neste dois sistemas. (pág. 158)

Segundo o autor, a estas três categorias poderia-se juntar uma quarta, a dos métodos ditos “fonomímicos ou datilológicos, nos quais os sons e as articulações respondem a um sinal da mão ou a um gesto do corpo, apreensível pelos olhos, na falta do ouvido; métodos que se destinam à comunicação das crianças surdos-mudas com seus mestres e seus discípulos”. (pág. 158)

Após uma exposição com uma caracterização geral dos métodos de leitura, sem nomeações, Pires de Almeida recomenda para uso o método de leitura de M. J. M. de Lacerda, o “Novo expositor portuguez” descrito da seguinte forma:

(...) se compõe de dozes alfabetos de caracteres diferentes, depois de onze lições de sílabas, seguidas cada uma de palavras apropriadas, servindo de exercícios, vêm, em seguida, quatro lições de palavras de três, quatro, cinco e seis sílabas. Encontram-se depois quatro páginas de explicações sobre o alfabeto, as sílabas, os ditongos, o valor das consoantes, os sinais de pontuação e as regras de leitura. (pág. 159)

Pires de Almeida finaliza sua exposição, opinando que as lições de soletração presentes no livro de Lacerda, seriam uma das melhores já apresentadas, nas quais “verifica-se que faltam, depois da soletração das palavras, pequenas frases para a aplicação dos elementos estudados”. (pág. 159).

A Comissão de professores públicos nomeada em 1873 pelo Inspetor Geral da Instrução Pública e já mencionada no capítulo II tinha, entre outras funções, analisar os métodos e compêndios utilizados nas escolas da Corte. O relatório produzido pela Comissão a respeito da leitura, informava que o processo antigo de soletração era o adotado pela maioria dos professores, um ou outro empregava o novo processo de soletração, e poucos eram os que usavam o de silabação. Expunha também que, depois da instrução moral e religiosa, o ensino da leitura era o mais importante da escola primária, e que “o professor zeloso póde illustrar o espírito do menino e desenvolver-lhe a intelligencia, tornando esse ensino attractivo e variado”. Portanto, independente do método seguido, o fim que se deveria ter em vista, era que não se aprendesse ler somente as palavras, “mas lêr bem, dando a cada uma dellas, e a toda a phrase, a inflexão própria; mostrar, enfim, que se entende o que se lê.” Em observação feita, relataram que:

A commissão teve occasião de observar alumnos da 7ª classe, isto é, dos mais adiantados, lendo com difficuldade, sem expressão, e ignorando vocábulos comesinhos; e o professor deixando passar tudo sem uma emenda, sem huma observação ou explicação de qualquer natureza. Notou ainda a commissão que enquanto um alumno da classe lia um paragrapho, os outros, em vez de prestarem

a devida atenção, só tratavam de estudar o trecho que, segundo a ordem, lhes teria de caber, de fôrma que o ensino em vez de simultaneo tornava-se individual. Ainda notou a comissão, na mesma classe, lições e livros diversos, de sorte que a divisão por classe não significava progresso relativo, mas sim uma distinção arbitrária.

Devido a observações como esta, para a Comissão o ensino tornava-se monótono, fatigante e incompleto, sendo urgente uma reforma na maneira de ensinar a ler, que não poderia mais em consistir apenas em repetir palavras. A leitura em voz alta e expressiva, acompanhadas das devidas explicações do professor, é o que deveria se seguir nas escolas, sendo este o único meio de despertar o gosto nos alunos, “o que é de um alcance valiosissimo, porque não basta que o menino saia da escola sabendo ler: é conveniente que elle tenha adquirido o gosto e o habito da leitura”.

Sobre os livros utilizados neste ensino, informavam que eram apenas dois, “Episódios da Historia Pátria”, pelo Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro; e “História do Brazil”, do Dr. Joaquim Manuel Macedo, sendo que a maioria dos professores eram contra a utilização desses dois compêndios.

Expunham ainda que, cada professor tinha um que julgava melhor, e quase todos diferiam na escolha. Em função disso, a comissão dizia limitar-se a apresentar os livros adotados que encontrou nas escolas nas diversas classes de leitura, que eram os seguintes:

Historia do Brasil, de Coruja
Expositor Portuguez, de Midosi
Thesouro dos meninos
Fabulas, de Justiniano Rocha
Livro da infância, por Delapaimé
Livro da adolescência, pelo mesmo
Novo expositor portuguez, de Lacerda
Historia Sagrada, de Roquete

Segundo a Comissão dos professores, dos livros utilizados nas classes, havia livros de história do Brasil, história sagrada, religião e livros destinados ao ensino da moral. Com isso, é possível perceber que à leitura era atribuído um duplo papel: de um lado, um meio para adquirir os demais conhecimentos e, de outro, um saber em si mesmo, cujo ensino era voltado para aquisição de leitura oral, como nos alerta Galvão (2007).

De acordo com Souza e Oliveira (2000), neste período, o livro de leitura seria o veículo pelo qual transmitiriam-se valores, idéias e concepções de mundo, além de desempenhar o papel de agente auxiliar – e ao mesmo tempo formador – da prática docente. Por isso, era recheado de lições que prescrevem normas de comportamento e civismo, estipulando modelos de pessoas que deveriam ser imitadas e modelos que deveriam ser incorporados pelas crianças.

No mesmo ano de atuação da mencionada Comissão de Professores Públicos, (1873), Antonio Almeida de Oliveira, publica em São Luís do Maranhão o livro “O Ensino público”, no qual a autor critica o sistema educacional do período imperial, apresentando uma série de possíveis soluções para os problemas apontados. (Borges e Teixeira, 2005). Entre as questões que Oliveira se propõe a analisar, encontra-se os métodos de ensino, e dentre eles, os métodos de leitura. Foi possível perceber por sua análise, uma opinião parecida com a dos professores da citada Comissão, já que, assim como eles, condenou o sistema existente no período, por ser “abstrato, longo e penoso”, no qual, “O menino tem de decorar, cantarolando, princípios abstratos, de que nenhuma aplicação pode fazer” (p. 241). De acordo com Oliveira, juntamente a isto, o mestre acabava se enredando nos exercícios da “decomposição de palavras em sílabas e letras, quando ele não pode compreender esse mistério, e a experiência geral tem mostrado que os melhores métodos são os que prescindem da soletração preliminar”. (p. 241)

Para o autor, não haveria melhor método de leitura que o método americano, que “não é senão o método de Pestalozzi, ligeiramente modificado por Horácio Mann” (p. 243). Oliveira deixa explícita sua admiração por Pestalozzi, e por isso, cita três métodos produzidos no Brasil, entre ao quais considerava bons métodos de ensino primário, já que, segundo ele, “tiveram por norma o método de Pestalozzi: começar pelas noções sintéticas e concretas, depois passar às observação e análise”. Estes métodos eram os “Livros de Leitura” de Abílio César Borges, o “Novo Método de Ensino a Ler e Escrever” de Augusto Freire da Silva, e o “Método Bacadafá” de Antônio Pinheiro de Aguiar. Segundo Oliveira:

(...) ambos se apartam de alguns princípios da escola. É assim que nem um nem outro rompe inteiramente com o exercício preliminar

da soletração, que aliás reconhecem só ser usada pelos povos cultos depois que os meninos já sabem ler as palavras. (p. 239)⁹⁷

Sobre os métodos de ensino, Oliveira dizia ainda que, “são filhos de longos e penosos esforços da parte dos seus autores, e foram preparados pacientemente debaixo de um plano ou de um princípio, que nasceu, fecundou e desenvolveu-se à luz da experiência” (p. 240). Por isso, para ele a melhor solução seria “instruir-se exame nos métodos conhecidos e adotar cada província nas suas escolas aquele que melhor lhe parecer” (p. 241).

Seis anos depois da iniciativa de Oliveira, em 1879, João Barbalho Uchoa Cavalcanti, Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de Pernambuco, publica um relatório de viagem intitulado “Instrução Pública: estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco”, por meio do qual descrevia o sistema e organização do ensino primário nas escolas da Corte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco.

Entre os assuntos abordados por Uchoa Cavalcanti neste relatório⁹⁸, encontra-se a descrição dos “Processos e Methodos: Ensino nas escolas Infantis e Escolas Primárias”, no qual elege saberes, entre os quais a leitura, a escrita, e a língua nacional, para apresentar livros e métodos utilizados nas escolas que visitou, emitindo, a partir de uma narrativa diagnóstica e comparativa, opiniões acerca dos mesmos e recomendando aqueles que considerava mais adequados para o ensino. Este trabalho permite encontrar vestígios que ultrapassam leis e regimentos, já que, como nos alerta o próprio inspetor, os “programas de

⁹⁷ Para saber mais sobre as relações existentes entre as concepções de Pestalozzi e a formulação de métodos para o ensino primário por autores brasileiros do século XIX, cf. Teixeira (2004a).

⁹⁸ O Relatório, intitulado *Instrução Pública: estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco*, foi publicado em forma de livro, no ano de 1879 pela Typographia de Manoel Figueiroa de Faria e Filhos, em Recife. Com quase trezentas páginas, divide-se em seis partes, ou capítulos, sendo elas: Introdução, em que o Inspetor Geral transcreve formulários, ofícios e correspondências do processo em que solicita ao Presidente da Província a autorização para esta viagem, além de observar as condições da viagem, seus interesses, o que configura este ofício, etc.; 1ª Parte, onde analisa a Organização pedagógica do Ensino Primário: disciplinas que o constituem; 2ª Parte, em que sua escrita se dedica a descrição dos Processos e Methodos: Ensino nas escolas Infantis e Escolas Primárias; 3ª Parte, na qual o autor faz análises acerca do Ensino normal primário; 4ª Parte, em que é feita uma apreciação geral e dados estatísticos e, finalmente, a Conclusão. (Limeira e Teixeira, 2007, pág. 3). Para saber mais sobre o relatório produzido por Uchoa Cavalcanti, conferir também Gondra e Schueler (2007).

ensino: na maior parte dos casos são simples esboços que na prática necessariamente se alteram e muitas vezes são postos inteiramente a margem”.

Sobre os métodos de leitura, o inspetor pernambucano elabora uma consideração acerca daquilo que identifica como relevante para o ensino da leitura nas escolas públicas: 1º o que constitui propriamente *a arte de ler* (conhecimento das letras, seus nomes e valores, combinações e da pronúncia das palavras por ellas formadas), e 2º a leitura como instrumento para aquisição de idéas e noções úteis á infância. (p. 93).

Entre essas reflexões acerca das noções de utilidade do sistema de leitura para a infância, o ensino da moral e da religião ganhava lugar de destaque no relato do Inspetor Geral de Pernambuco. Para ele, o ensino desta matéria deveria perpassar outras disciplinas, não devendo passar um dia sem a aplicação dessas lições no cotidiano escolar. Assim, tanto o ensino da leitura, como o da escrita, ou seja, a “alfabetização” da população tornava-se um espaço privilegiado para a divulgação da moral e da religião desejada.

O inspetor informa que os métodos de leitura utilizados nas aulas primárias que visitou, seriam o de “soletração” e “syllabação”, sendo os outros modificações desses dois, como o “novo methodo por soletração”, denominados “Valdetaro” e o de “Bacadafá”, ao mesmo tempo em que realizava uma descrição explicativa acerca da utilização destes métodos⁹⁹.

⁹⁹ Em seu relatório, Uchoa Cavalcanti se dedica a explicar cada um desses métodos. Segundo autor, a soletração “consiste em fazer pronunciar por sua vez cada uma das letras de que se compõem as syllabas, pronunciando-se assim separadamente cada letra de uma syllaba, para depois enuncial-a toda. O alumno começa aprendendo as letras na ordem do alphabeto e com os nomes antigos. Conhecidas as letras passa a articular as syllabas, primeiro as compostas de uma consoante e uma vogal, depois as de maior numero de letras, os diphtongos, oraes e nazaes, pronunciando-se sempre cada uma das letras de per si, que se reúnem depois e se enunciam em uma emissão de voz. Sabidas as syllabas começa-se então a juntal-as, depois de tel-as enunciado separadamente por meio da soletração, para obter-se a pronuncia inteira das palavras; e assim chega-se á leitura corrente”. Já pela silabação, “Ensina-se logo a enunciar as syllabas sem distinguir seus elementos. E na divisão que das syllabas se faz ao ler as palavras observa-se esta regra: - uma consoante, simples ou dobrada, achando-se entre duas vogaes junta-se á vogal que se lhe segue (co-pi-ar, a-ccu-sar) ; si duas ou mais consoantes differentes estam entre duas vogaes, junta-se só a primeira á vogal que a precede (instru-ção, com-stan-te). Neste methodo a nomenclatura e a classificação das letras são as mesmas do novo methodo de soletração”. E, por último, no novo método de soletração, seguir-se-ia “o antigo na decomposição das palavras em syllabas e estas em seus elementos, diverge na ordem em que se aprendem as letras, que não é a mesma, e nos nomes d’ellas que também são outros (v. gr. Fé, me, nê, etc.). Conhecidas as vogaes e consoantes simples e compostas, passam-se a articular as syllabas formadas de uma vogal e uma consoante, e em seguida são lidos os exercícios de palavras formadas d’estas syllabas. Depois seguem-se as outras cartas de syllabas, acompanhadas de exercícios de palavras que as encerrem, até chegar-se ás difficuldades, orthographicas, como os valores do x, ch, etc. D’ahi vae-se á leitura corrente. (p. 95)

Somado a estes dois métodos supracitados, Uchoa Cavalcanti aponta que, em sua visita, também encontrou em uso nas escolas os seguintes exemplares: o primeiro livro de leitura de Abílio César Borges, “Syllabarios”; “J. M. Velho da Silva” - J. R. Galvão, e “Collecção de cartas para o estudo da leitura”, por J. Matta Araujo.

Após a exposição que realiza acerca daquilo que encontrou, o Inspetor Geral opina sobre a urgente necessidade de uma reforma na maneira de ensinar a ler nessas escolas, já que esse ensino consistiria “puramente em repetir palavras”. Assim, justifica suas considerações acerca das falhas que observara, recomendando métodos e livros que considera os melhores dentre os que tinha visto. No Rio de Janeiro, indica o “Syllabario ou o primeiro livro de leitura” de M. Ribeiro de Almeida. Já em São Paulo, o “Methodo racional e rápido para aprender a ler sem soletrar” de João Kopke, o “Methodo de João de Deus”, e o “Methodo de leitura de Grosselin”, sendo este último proveniente da França, que utilizava-se do “Methodo Phonomimico”¹⁰⁰.

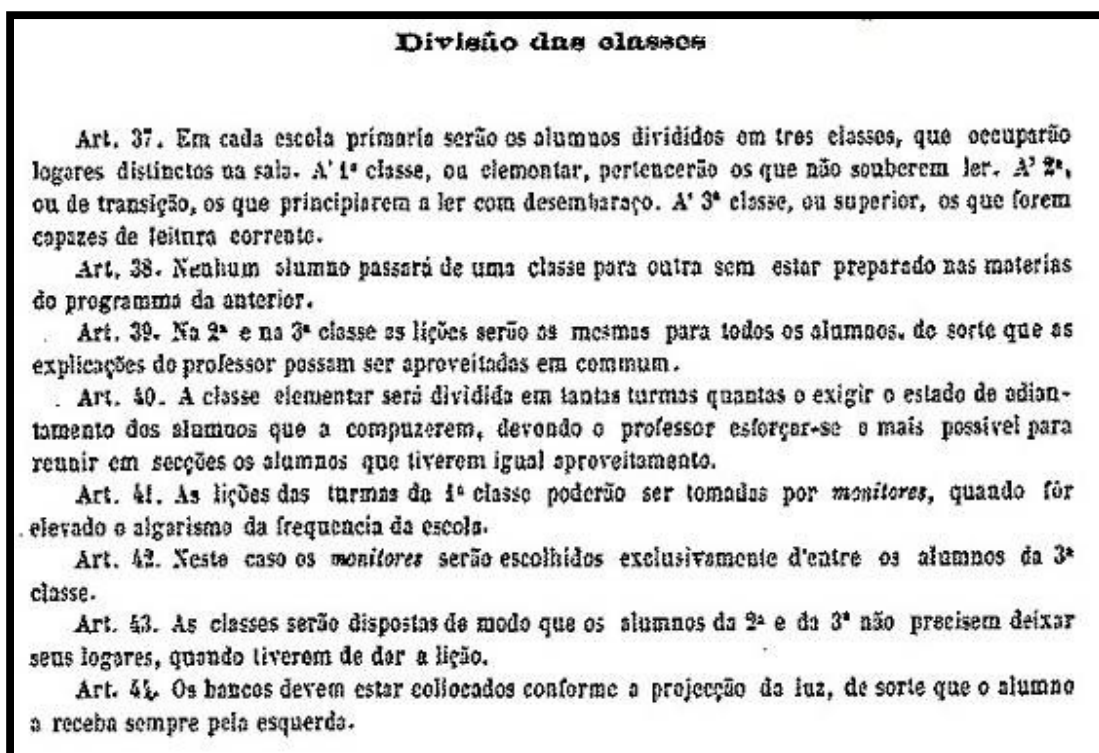
Ao final de sua exposição, deixa clara suas preferências, ao mesmo tempo em que defende a liberdade de escolha dos métodos, de acordo com três argumentos que apresenta:

1º Porque, como já disse alguém, o modo de obter no ensino os resultados recommendados pela lei, depende muito do gosto e do gênio de cada professor, devendo cada um empregar seus meios. 2º A liberdade, deixado ao mestre, de preferir o methodo que mais útil lhe parece, ao passo que revela confiança, é também um estímulo que o levará a servir-se dos melhores e mais vantajosos. E 3º, um methodo obrigatório seria não só um vexame para os mestres que não estivessem convencidos de sua proficuidade, mas ainda correria o risco da depravação e falseamento em mãos imperitas: seria muita vez o sacrifício e descrédito de um bom methodo em prejuízo do progresso de ensino. (p. 111)

A exposição de Uchoa Cavalcanti a favor da liberdade de escolha dos professores sobre os métodos de ensino e os argumentos utilizados para pautar sua posição, o aproxima das idéias defendidas pelos “liberais”, que resultou na Corte, na Lei de 1879, como vimos no item 2.5.1 deste trabalho.

¹⁰⁰ De acordo com Uchoa Cavalcanti, o methodo phonomimico “prendia-se ao methodo natural, pondo em jogo os sentidos, e exercendo todas as faculdades para fazer penetrar o ensino na intelligencia e na memória do alumno”. (p. 113).

Já de acordo com o “Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias da Corte” de 1883, a divisão das classes nas escolas deveria se dar da seguinte forma:



É possível perceber então que este regimento previa a divisão das classes baseada no conhecimento que o aluno possuía da leitura, já que a 1ª classe deveria ser formada por alunos que não soubessem ler, a 2ª classe pelos que já estivessem lendo “com desembaraço”, e a 3ª classe para os que já conseguissem fazer a leitura corrente. Esta divisão, ao adotar a leitura como critério central, classifica os alunos, hierarquiza as classes, o que reforça a importância atribuída a este ensino nas escolas primárias da Corte.

O plano de ensino deste mesmo regimento previa, para a primeira classe, o seguinte programa:

§ 2.º O professor esforçar-se-ha por supprimir, no ensino da leitura, o methodo alphabetico, a fim de substituí-lo pelo phonetico ou pelo de articulação. Sendo o phonetico da mais facil emprego, é sobretudo recommendado, podendo aliás o professor, quando se julgar com forças para isso, combinar os tres methodos, a fim de aproveitar as vantagens e obviar os defeitos. Em todo caso, deve ser o principal intuito do professor tornar o exercicio da leitura ameno e aprazivel. Para esse fim fará os exercicios continuamente em commun, com auxilio do quadro preto, acostumando o alumno a usar do giz e da ordozia, e a associar sempre em seu espirito a leitura á escripta e á orthographia. Na lição de leitura cumpre que o professor tenha em vista fazer conhecer ao alumno : o som ; o seu signal representativo, manuscripto e impresso ; o modo de traçar o signal manuscripto ; a combinação do signal e do som com outras já conhecidas, para formar syllabas, palavras e até phrases, só com os elementos estudados ; finalmente, exercicios sobre a significação das palavras.

Na segunda classe, deveria seguir o seguinte programa:

§ 2.º O exercicio de leitura servirá de base ás lições de cousas. Quando o alumno tiver lido um periodo ou oração que forme sentido independente, o professor chamará a attenção da classe para as differentes idéas que se ligam ás palavras pronunciadas, e com simplicidade indicará o que ellas representam, e o emprego a que se destinam, si tratar-se de objectos materiaes. Sempre que fôr possível, apresentar-lhes-ha o objecto em sua forma concreta. A leitura será feita pausadamente em voz alta e clara, e as syllabas destacadas umas das outras por occasião da pronunciação. O

periodo nunca será lido uma só vez. O professor o fará ler em primeiro logar por um alumno mais exercitado ; depois o lerá por sua voz, corrigindo os defeitos da leitura anterior e chamando a attenção dos alumnos para a pontuação e a pronuncia ; finalmente, o fará ler pelos alumnos menos adiantados, a fim de que o trecho lido fique por todos comprehendido.

Por último, a leitura na terceira classe, apresentava o seguinte programa:

§ 2.º Far-se-ha a leitura corrente. O professor não perderá occasião de interrogar os alumnos sobre as palavras que ler, e o sentido das phrases. A primeira leitura será feita pelo professor, que notará as difficuldades do trecho quanto á pontuação e aos accentos, a fim de habitar os alumnos á boa pronunciação. Depois passará a ouvir a leitura dos alumnos, e não esquecerá que a lição de leitura corrente tem por fim determinar: 1º, a idéa dominante ; 2º, as idéas secundarias que a desenvolvem ; 3º, a significação das palavras desconhecidas e das expressões figuradas ; 4º, as relações estabelecidas entre os termos e as proposições.

O regimento, para a primeira classe, recomendava o ensino da leitura, associado ao ensino da escrita. O método recomendado seria o “phonetico”, em substituição ao “alphabetico”, com a justificativa de ser de mais fácil emprego. Contudo, caso o professor

se sentisse capaz, poderia fazer uma combinação dos métodos existentes, desde que com isso conseguisse “tornar o exercício da leitura ameno e aplauzível”. Já na segunda classe, o programa visava associar o ensino da leitura às “lições de cousas”, recomendando que o professor chamasse a “atenção da classe para as diferentes idéas que se ligam às palavras pronunciadas” e, sempre que fosse possível, “apresentar-lhe-ha o objecto em sua forma concreta”.

Como já mencionado no capítulo II, pelo regulamento de 1879, a disciplina *Noções de cousas* fazia parte do currículo oficial das escolas de 1º grão. Assim, seu aparecimento no regimento foi mais um meio de divulgação e tentativa de produção deste saber que se encontrava em afirmação e construção.

Por último, na terceira classe, destaca-se o ensino da leitura corrente, pela qual o professor deveria questionar o aluno acerca das idéias trazidas no texto lido. Tal prática faria com que o aluno atentasse para o conteúdo do texto, extraindo sua verdade, evitando ou minimizando desvios e/ou invenções a partir do texto lido. Neste sentido, o exercício escolar da interpretação também pode ser compreendido como um dispositivo de controle da leitura, de modo a retificar leituras “tortas”. Com isto, reafirma-se a tese de que ler não se constitui apenas em uma técnica. Ela cumpre também um papel de propagar e legitimar determinados projetos aos quais a escola se vê associada.

3. 2 – Ensino da escrita

Para Galvão (2007), no século XIX, podia-se perceber a presença da escrita, através da caligrafia, e da gramática. Sobre este ensino, a “Comissão de professores públicos” de 1873 opinava que não dever-se-ia exigir que o aluno da escola primária saísse perfeito em caligrafia, mas que tivesse um “bom talho, que escreva inteligivelmente, e com alguma correcção orthographica”. Para estes professores, o grande desafio encontrado nesse ensino, viria dos próprios mestres, já que estes não poderiam ensinar a escrever bem se eles mesmos não possuíam uma letra bonita. Para eles:

Os exemplares e modelos de escripta podem concorrer para se adquirir alguma correcção nos traços, o verdadeiro exemplar, porem, é a letra do mestre que corrige o traçado vicioso, que escreve ao lado da escripta incorrecta, e a quem o menino imita a

posição, o modo de pegar na penna, e a maneira de traçar os caracteres: a letra do mestre, enfim, é o modelo vivo!

Como, porém, nas escolas havia uma falta quase absoluta de modelos apropriados, que tantas vezes eram pedidos ao governo e dificilmente fornecidos, e como os professores não compravam por sua própria conta, acabavam eles mesmos escrevendo os exemplares e exercícios caligráficos. E, como a maioria possuía uma má letra, seus discípulos não poderiam ter bons resultados. Devido a estes problemas, a “Comissão dos professores” explicava o atraso que encontrou neste ensino em grande parte das escolas.

Outra observação feita pela Comissão, é que os processos usados no ensino desta matéria eram muitos diferentes entre os mestres. A maioria principiava este ensino pelo antigo sistema de retas e curvas, adotando os exemplares de Cyrillo, outros seguiam os de Scully ou Addler. Independente do processo seguido, a “Comissão de professores”, apontava a necessidade do desaparecimento de um vício:

É que os alumnos, quando estão empregados no processo de escripta, os professores, em geral, em vez de fiscalisarem por si esse trabalho, de percorrerem mesa por mesa, e alumno por alumno, notando-lhes as imperfeições e fazendo logo as devidas correcções, accupam-se com outros assumptos da escola, e deixam os meninos completamente entregues a si, reservando para o fim o exame das escriptas, ou deixando estas a cargo de algum adjunto ou monitor: com esse nocivo systema o ensino fica falseado e não é possível esperar d'elle os desejados resultados.

A Comissão finaliza as considerações acerca deste ensino recomendando a técnica do ditado nas classes mais adiantadas, além de exercícios ortográficos para dar “estabilidade á mão, agilidades aos dedos e habituar a escrever corrido”. Outra recomendação feita pelos professores era a realização de cálculos para os alunos, assim como escrita de faturas, e outros assuntos de escrituração, já que tais exercícios prenderiam a atenção dos alunos e também “lhes servem de immediato proveito e mui uteis ser-lhes-hão no curso da vida”.

Sobre os livros utilizados neste ensino, como já haviam dito, cada professor teria o seu sistema particular, sendo que a maior parte deles escrevia os exemplares que deveriam ser imitados pelos alunos. Todavia, o sistema legalmente adotado era o de Cyrillo, contra o

qual se pronunciavam diversos professores, propondo uns os exercícios caligráficos de Cataldi, e outros os quadros caligráficos de Barker.

Diferente do parecer da Comissão de Professores, para Pires de Almeida (1889), o ensino da escrita no Brasil, em geral, era bom e se havia pessoas que possuíam uma escrita pouco legível, não seria por falta dos métodos, nem dos mestres.

Já Oliveira (1873), limitou-se a criticar o modo como se ensinava a escrita propriamente dita pois, para o autor, no Brasil, “Põe-se o pequeno mártir a traçar e fazer letras de grandes dimensões, quando a prática de outros países tem condenado esses exercícios, e canonizado como verdade que os meninos lucram mais começando pelo bastardinho” (p. 241). Desta maneira, o menino apanharia mal a forma e a inclinação das letras, e a escrita não apresentaria mais do que “uma série de caracteres indecifráveis e informes” (p. 241). Já começando pelo bastardo,

(...) como o menino não forma de um só rasgo de pena senão linhas de pequena dimensão, segue-se que as letras não podem deixar de ser tremidas e, portanto, defeituosas. Por outro lado obrigado, para formar esses grandes traços, a apertar muito a pena, contrai o hábito de pegar mal nela, que vem difícil é de reformar-se. Enfim, o tempo que ele perde nos exercícios do bastardo não lhe permite senão muito tarde adquirir a prática da escrita corrente, que é condição essencial do seu progresso nos outros ramos do ensino. (pág. 241)

Acerca do ensino da escrita, o inspetor Uchoa Cavalcanti, dizia ter identificado uma certa homogeneidade nos sistemas de instrução de todos os lugares que visitou e observou. Os modelos adotados eram os de Cyrillo, Addler, Scully e Menezes Vieira. Já em língua estrangeira, os usados eram os de Taupier, Cassell e Darmell.

Em relação a estes últimos, o Inspetor Pernambucano se manifesta contra sua utilização e considera que se perde uma grande oportunidade de gravar na memória dos alunos os preceitos de moral prática, já que, como as palavras não eram familiares, impedir-se-ia uma maior atenção e associação com seu significado. Para ele, o ensino da moral não deveria ser professado em lições separadas e constituir um curso especial, mas sim, que se aproveitasse os exercícios de escrita que “contendo máximas de que se copiam as palavras e se guarda o sentido, principalmente tendo o professor o cuidado de commental-

as e explical-as com exemplo” (p.120). Desta forma, dizia ser contra o exercício mecânico de escrita, já que assim ele não auxiliaria o aluno em outros estudos.

Suas sugestões para esse ensino eram o “Methodo Thialat”, o “Methodo calligraphico” de Guilhermina de Azambuja Neves e dois dos já utilizados nas escolas, “Os novos cadernos de Taupier” e “Os exercícios para aprender a escrever brincando” de Menezes Vieira. Dizia-se também ser a favor do ensino simultâneo da leitura e da escrita o que, segundo ele, poderia se fazer com qualquer método preferido para o ensino da leitura.

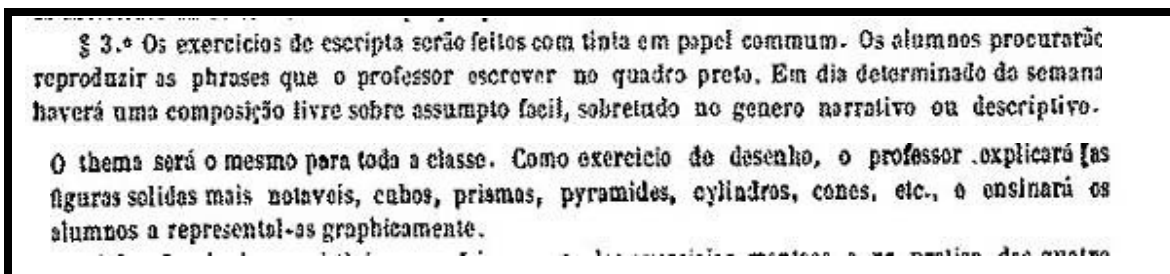
De acordo com o “Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias” da Corte de 1883, o plano de ensino referente à escrita na primeira classe, previa o seguinte programa:

§ 3.º Os exercícios de escripta acompanharão progressivamente os de leitura. O professor escreverá ou fará escrever sempre no quadro preto as palavras ou as syllabas que quizer fazer conhecidas. Todos os dias os alumnos serão obrigados a escrever no quadro preto, segundo as turmas a que pertencerem, a fim de adestrarem-se em escrever com elegancia e limpeza. Esses exercicios graphicos começarão pelo mais facil. O professor indicará pontos e os fará ligar por linhas rectas, ensinando successivamente os seus nomes conforme as posições: perpendiculares e obliquas, horizontaes e verticaes. Depois os alumnos escreverão linhas quebradas, curvas e, conforme o grau de adiantamento a que chegarem, serão exercitados no desenho de triangulos, quadrados e outros polygonos e figuras geometricas mais simples, cumprindo que o professor indique o nome das figuras e faça toda a turma repetir a delinição em voz alta. Ao mesmo tempo o professor indicará quaes as letras do alphabeto que se formam com rectas, com curvas e com a combinação de ambas, e os exercitará em escrevel-as.

Já para a segunda classe, previa-se o seguinte programa:

§ 3.º Os exercicios de escripta serão feitos principalmente na ardozia. Os alumnos reproduzirão, sem auxilio de instrumentos, quaesquer figuras geometricas planas que forem traçadas no quadro preto, até conhecerem-nas do modo a poderem desenhá-las sem modelo. Consistirão tambem os exercicios na reprodução das phrases escriptas no quadro preto, quando o adiantamento da classe o permittir; podendo fazel-o os alumnos com lapis em papel commum. Durante o exercicio o professor velará sobre a posição do corpo, a maneira de servir-se do lapis e o osseio dos alumnos no utilizar a ardozia.

E na terceira classe:



Sobre o ensino da escrita, o regimento apresenta recomendações para o primeiro ano, em que os exercícios da escrita deveriam acompanhar os de leitura, opinião também compartilhada por Uchoa Cavalcanti que, como visto, se dizia a favor do ensino simultâneo da leitura e da escrita, que poderia ser feito por qualquer método preferível de leitura. Sobre este assunto, cabe destacar que, de acordo com Peres (2006), a leitura e a escrita ainda no início do século XX, eram ensinadas separadamente em várias escolas brasileiras.

3.3 – Introdução da gramática

De acordo com Galvão (2007), os saberes a serem ensinados na escola primária vão se tornando mais complexos, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, com a introdução de um número maior de matérias. É o caso do ensino de gramática, que aparece com um conteúdo específico, separada da leitura e da escrita. (pág. 5)

Sobre o ensino da gramática, de acordo com as observações feitas pela “Comissão de professores públicos” em 1873, esse ensino era feito por meio de decorações a definições e regras, sem explicações que quebrasse a “monotonia da estéril recitação”. Para estes professores, “Estudar assim não é aprender, accumular preceitos sem applicação é sobrecarregar a memoria sem proveito algum”. Informam ainda que, de acordo com o regulamento, esse ensino limitava-se “as noções essenciaes”, e o regimento interno estendia-o a “analyse grammatical”, ao passo que a tabela da distribuição das matérias falava de “analyse logica e grammatical”. Esta dupla orientação causava dúvidas ao professor, que não sabia qual das disposições deveria seguir. Para a Comissão, a disposição mais acertada era a do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, que limitava esse ensino “as noções essenciaes”, já que para eles:

A escola elementar não tem por missão ensinar e devassar as difficuldades grammaticaes; o seu objecto limita-se a fazer fallar os meninos, com a devida correcção, o que se obtem, não por meio de analyses e de regras complicadas, mas por meios práticos, e definições e regras simples, que os meninos, sendo bem dirigidos, chegarão a descobrir e a formular, por si mesmos.

Para os professores da Comissão, a leitura poderia servir de base para o estudo da gramática, pois ao se ler um trecho, depois de devidamente explicado, poder-se-ia chamar a atenção do aluno para as diversas partes do discurso contidas neste trecho, mostrando a função de cada uma. Tal lição poderia terminar com a exposição do aluno do que leram, momento o qual o professor aproveitaria para corrigir os defeitos de dicção, gramática e de construção que tiverem cometido. Para os mais adiantados, os exercícios de composição e os ditados seriam de grande utilidade, pois desta forma “o estudo fastidioso da grammatica será transformado n’um agradável e utilissimo passatempo: terminará o estudo da grammatica, fazendo-se decorar as theorias, já então conhecidas e devidamente illustradas pela pratica”.

A Comissão termina seu relato assinalando que encontrou muitas irregularidades nesse ensino, sendo ele desenvolvido em virtude da “feição de cada professor”, e dado sem uniformidade de classes, pois em algumas começava na 4ª classe, outros na 5ª, e finalmente outros na 6ª. Porém, em todas, o sistema de decorar era igualmente seguindo.

Acerca dos livros utilizados, informam que o compêndio adotado era o de Ortiz e Pardal, sendo que parte dos professores se pronunciavam contra a utilização do mesmo, por achá-lo por demais extenso, devendo ter ficado, por isso, reservado aos alunos da 7ª e 8ª classes, preferindo para as classes inferiores, as gramáticas de Cyrillo e Polycarpo.

Já Oliveira (1873), descreve sucintamente o que entendia acontecer no ensino da gramática em nosso país. Para ele:

Definições, análises, regras, exceções, tudo quanto há de mais difficil na língua tem de ser estudado por meninos que apenas sabem ler e escrever pelos sentidos. De modo que o recurso natural desse embaraço é uma decoração por si mesma condenada a desaparecer no dia seguinte. (p. 242)

Apesar de breve, Oliveira não deixar de marcar sua posição, se dizendo contra a maneira como este ensino era conduzido e, assim como a “Comissão de professores públicos”, se põe contra ao dito privilegiamento da memória e do decorar que, em sua percepção, caracterizava este ensino.

Tal crítica também fez parte das considerações de Uchoa Cavalcanti, já que, para ele, o uso da memória tornava a gramática mais difícil e antipática aos meninos. Juntamente a este fato, dizia que alguns professores consideravam-na como um fim e não como um dos meios para aprender a língua nacional nas escolas primárias. Para o autor:

(...) o grande principio consagrado pela pedagogia moderna, é partir do concreto para depois ir ao abstrato, - começar pela analyse e subir mais tarde á generalisação, - dos objectos, dos factos estudados á luz da analyse passar então ás regras, ás leis geraes. E a grammatica por nenhum título póde isentar-se desse principio. (p. 135)

Os livros que recomendava para o ensino da gramática no primeiro grau eram, “Lessons in Language” de Hiram Hadley, “Grammatica da infância” do Cônego Pinheiro e “Grammatica mnemônica” de Lacroix.

Para Pires de Almeida (1889), havia muitas gramáticas em nosso país, e estas pareciam ser não só a base desse ensino, “mas o instrumento principal e quase único, às vezes, do ensino do português em nossas escolas.” (pág. 159). Segundo o autor, a maioria destes livros possuíam erros de ortografia e até de gramática, havendo “apenas frias e estéreis nomenclaturas de regras ou de definições, um formulário ou resumo mais ou menos exato dos preceitos que os alunos devem reter.” (Pág. 159). Para o autor, haveria poucas boas exceções, e entre elas, cita os livros compostos por Abílio César Borges.

De acordo com o “Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias” da Corte de 1883, o ensino da gramática seria assim definido:

§ 6.º Os exercícios de linguagem tenderão a maior desenvolvimento e comprehenderão as noções essenciaes de grammatica. A' medida que explicar as partes da oração, o professor fará escrever no quadro preto as definições e divisões capitães, e as crianças as transcreverão para seus cadernos, a fim de medital-as fóra da escola. Por occasião da leitura ou mesmo em exercicios especiaes com o auxilio do quadro preto, o professor fará analyses grammaticaes e logicas, e exigirá que os alumnos as façam por escripto em certos dias da semana:

Como já mencionado, a “Comissão de professores públicos da Corte” constatou que o ensino da gramática era caracterizado pelas irregularidades de classes, com diferentes momentos para dar início ao ensino desse saber (4ª, 5ª, 6ª classe), quando o período estipulado pelo governo, por meio do Regimento Interno, seria a 3ª classe. Desta forma, podemos perceber um exemplo adicional de discrepância entre a letra da lei e aquilo que os sujeitos realizavam.

3.4 – A “voz” dos professores

Nas Conferências Pedagógicas realizadas no ano de 1872, o quarto ponto referia-se ao ensino da leitura e da escrita, sendo o seguinte:

4.º ponto.—Qual o methodo mais racional, simples e eficaz dentre os actualmente conhecidos para o ensino das primeiras letras e da calligraphia nas escolas primarias?

Diante da questão levantada pelo governo imperial, alguns professores opinaram sobre este ensino, como é possível perceber pela tabela XI, na qual há um resumo de suas posições:

Tabela XI - Resposta de professores ao 4º ponto da Conferência Pedagógica de 1872

Professores¹⁰¹	Resumo da resposta ao 4º ponto da Conferência Pedagógica
Augusto Candido Xavier Cony	Leitura - dizia considerar a leitura como a parte mais difícil do ensino para o professor, por isso exigiria toda a sua paciência e perseverança. Entendia que o melhor método de leitura é o chamado “portuguez”. Recomendou e diz ter adotado a leitura expressiva, “devendo o professor explicar o sentido de cada vocábulo e illustrar o espírito do alumno aproveitando todas as ocasiões que lhe oferecer a leitura do trecho dado: outrossim convem que o menino se habitue a narrar e a relatar, por si, aquillo que leu; alem do proveito da leitura é esse um excellente meio de desenvolver o entendimento”.

¹⁰¹ Os professores mencionados nesta tabela trabalharam nas escolas públicas primárias localizadas nas seguintes freguezias: Augusto Candido Xavier Cony – Jacarepaguá (1ª cad., 1872) e Sant’Anna (1ª cad., 1873); Candido de Matheus de Faria Pardal - Santa Rita (1837); Carlos Augusto Soares Brazil – já citado em nota anterior; Delphina Rosa da Silva Vasconcellos - Santa Rita (2ªcad., 1858) e Divino Espírito Santo(1866); Francisco Alves da Silva Castilho - Campo Grande (1849); Olympio Catão Viriato Montez – já citado em nota anterior; e Philipe de Barros - Jacarepaguá (3ª cad., 1872), S. Christovão (2ª cad.), Engenho Novo (2ª cad., 1874) e Engenho Velho (1ª cad., 1885). (Fonte: Borges, 2005).

	Livros recomendados: Cartas syllabicas do professor Matta Araújo, pequeno livro de moral do professor Mesquita, Historia do Brazil do Dr. Macedo (uma vez que seja correcta e adaptada para livro de leitura), Florilégio Brasileiro do professor Jordão, Selecta Clássica do Dr. Motta d' Azevedo “Língua portugueza” – derivação que julgava preferível a de “grammatica portugueza” – entende que esse ensino deveria ser acompanhado de exercícios, “que abrangendo as diversas espécies de palavras e sua função na oração, não só quanto á etymologia, mas também quanto a syntaxe, devem constar de analyses oraes e escriptas, de dictados, de exercícios de redação e de recitação de trechos diversos tirados de poetas e prosadores brasileiros, e de trechos da historia pátria, devendo os alumnos nos exercícios de analyse grammatical discriminar por escripto, as diversas partes da oração contidas no texto”. Livros recomendados: Grammatica dos professores Ortiz e Pardal, Orthographia do professor Matta Araújo
Candido de Matheus de Faria Pardal	Para ele a leitura deveria começar no “1º anno pelo conhecimento das letras e composição mental das palavras por syllabas” chegando a leitura corrente: “o 2º anno comprehende leitura explicada, o manuscripto, leitura corrente e leitura expressiva e emphatica; conjugação mental dos diversos modos dos verbos regulares das terceiras conjunções” e o “3º anno tem todos os dias leituras de clássicos”
Carlos Augusto Soares Brazil	O professor entendia que o “methodo Midosi”, “compreendido no expositor portuguez, é o melhor que conhece para leitura, e propõe que seja adoptado esse livro nas aulas publicas definitivamente, uma vez que se lhe tirem certas lições que julga ociosas”
Delphina Rosa Vasconcellos	Declara ter-se servido com vantagem do “Syllabario Vasconcellino”
Francisco Alves da Silva Castilho	Para este professor, “Quer se use do antigo systema; alphabeto, syllabario, carta de nomes, quer dos modernos methodos conhecidos, o ensino da leitura pode começar ao mesmo tempo com o da escripta. Que sendo o melhor methodo aquelle que mais depressa fizer entrar o alunno em leitura corrente, deve-se condenar o geralmente seguido que é mui demorado em seus resultados pois começa pelo alphabeto, syllabario, cartas de nomes ou palavras soletradas”
Olympio Catão Viriato Montez	Entendia que o “systema mais vantajoso para o ensino da leitura é o syllabico, entre nós conhecido pelo nome de systema Valdetaro, o qual combina a leitura com a calligraphia”
Philipe de Barros	No ensino da gramática entendia que “elle deve começar de um modo inteiramente pratico, e não existindo nas nossas escolas livro algum segundo esse systema, organizou uma grammatica pratica, conforme o methodo de Lhomond, comprehendendo uma serie de exercícios que não só são próprios para fazer conhecer aos meninos os elementos da linguagem e desenvolver-lhes a intelligencia, como também para dar-lhes conhecimentos variados”. Seu trabalho se intitula: “Noções de grammatica pratica da língua nacional ou a língua nacional aprendida sem grammatica”

Professores em conjunto ¹⁰²	Respondem que “o melhor methodo de leitura é o analytic, pronunciando-se contra os inconvenientes que o synthetico apresenta”
--	---

O professor e autor Candido de Matheus de Faria Pardal elaborou um cuidadoso e extenso, trabalho individual, em resposta aos pontos das conferências, opinando de acordo com o que dizia seguir nas escolas em que era diretor, já que neste mesmo ano de 1872, Pardal foi nomeado pela Câmara Municipal para ser Diretor das Escolas que ela estabelecesse. De acordo com este professor, o primeiro ano da Escola de São Sebastião teria os seguintes horários:

PRIMEIRO ANNO						
HORARIO PARA A ESCOLA DE S. SEBASTIÃO PARA MENINOS						
TEMPO DE TRABALHO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SABADO
10 horas	Revisão de asscio e oração.					
10 horas e 15 minutos	Leitura....	Leitura....	Leitura....	Leitura....	Leitura....	Leitura.
11 horas e 15 minutos	Arithmetica	Arithmetica	Religião ...	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
12 horas e 15 minutos	Religião ...	Escrepta ...	Escrepta ...	Escrepta ...	Escrepta ...	Escrepta.
1 hora e 15 minutos	Desenho ...	Metrologia .	Desenho...	Metrologia .	Desenho...	Religião.
2 horas e 15 minutos	Ponto e oração.					
2 horas e 30 minutos	Sahida					

¹⁰² Estes professores responderem conjuntamente ao mencionado ponto, são eles: Manuel José Pereira Frazão, João José Moreira, Joaquim Fernandes da Silva, José Bernardes Moreira, José Joaquim Xavier, Antonio José Marques, Carlos Antonio Coimbra de Gouvêa, José Antonio de Campos Lima e João Jose de Povoas Pinheiro. Frazão em 1863 foi nomeado para a 1ª cadeira do Sacramento, sendo removido em 1864 para Glória, 1874 para Lagoa e em 1884 retornou a Glória (3ªcad.); Moreira foi nomeado em 1849 (não localizada a freguezia), sendo removido em 1855 de Inhaúma para Sant'Anna; Silva foi nomeado para Lagoa em 1855, sendo removido em 1856 para São José, e em 1867 para Santo Antonio; Xavier foi nomeado em 1861 para a 2ª cadeira de Sant' Anna; Marques foi nomeado em 1871 para a freguezia da Candelária, sendo removido para Jacarepaguá (2ª cad.) entre 1871 e 1872, e depois em 1874 para Jacarepaguá (2ª cad.); Gouvêa foi nomeado em 1871 para a 2ª cadeira da freguezia de Engenho Velho; Lima foi nomeado para a cadeira de Paquetá em 1867, sendo removido para a 2ª cadeira da Lagoa entre 1867 e 1869, em 1875 para Candelária e por último, para a 1ª cadeira do Sacramento; Pinheiro, foi nomeado em 1871 para a 1ª cadeira do Engenho Velho, sendo removido em 1879 para a 3ª cadeira do Sacramento. (Fonte: Borges, 2008).

De acordo com o programa do professor Pardal, o ensino da leitura deveria acontecer diariamente, sendo dedicado uma hora para cada dia. Já para a escrita seriam dedicados quatro dias da semana, suprimindo-se a segunda-feira, sendo também previsto uma hora para esta lição. Não há menção ao ensino da gramática no primeiro ano.

O professor Pardal também apresenta a rotina que deveria compor o ensino da leitura, devendo ser, no primeiro e no segundo ano, da seguinte maneira:

Primeiro ano

LEITURA.

- 1.ª As letras A, E, I, O, U, Y, B, M, P, exercícios dellas em quadros formando syllabas. Composição mental da palavra, dadas as syllabas.
- 2.ª As letras T, V, Q, C, e G com o som de *gue*, exercícios dellas como acima.
- 3.ª As letras D, T, Th, S, C, Z e exercícios dellas como acima.
- 4.ª As letras X, G, Ch, J, L, Lh, Ph, R, Rh, R, R, N, Nh, e exercícios dellas como acima.
- 5.ª Os diphthongos nasaes; syllabas simples ou de duas letras, sendo a vogal anteposta á consoante; syllabas complexas compostas de tres letras; ditas de quatro letras, porém não havendo na decomposição de seus elementos phonicos mais de duas articulações etc. Exercícios como acima.
- 6.ª Recapitulação das cinco classes precedentes.
- 7.ª Leitura syllabica (professor Matia Araujo, interinamente).
- 8.ª Leitura corrente (2º livro do Dr. Abilio) recapitulação oral da lição.
- 9.ª Leitura corrente. (Fabulas de J. J. da Rocha) e exercícios de memoria.
- 10.ª Leitura corrente de manuscripto (de Duarte Ventura, interinamente).
- 11.ª Leitura corrente (Elementos de civilidade).
- 12.ª Recapitulação das cinco classes precedentes.—Exames

Segundo ano

LEITURA.

- 1.ª Leitura explicada (3.º livro do Dr. Abílio) até a página 70, manuscrito (Duarte Ventura), conjugação mental do indicativo do verbo amar.
- 2.ª Leitura explicada (3.º livro do Dr. Abílio) até a página 237, idem manuscrito (Duarte Ventura) e conjugação mental dos modos condicional, imperativo e conjunctivo do verbo amar.
- 3.ª Leitura explicada (3.º livro do Dr. Abílio) até o fim. Idem de manuscrito (Duarte Ventura) e conjugação de todo o verbo amar.
- 4.ª Leitura corrente (Historia do Brasil do Dr. Macedo) e conjugação mental de outros verbos regulares da 1.ª conjugação.
- 5.ª Leitura corrente (Historia do Brasil do Dr. Macedo) e conjugação idem.
- 6.ª Leitura corrente (Historia do Brasil do Dr. Macedo) e conjugação idem.
- 7.ª Chronologia da Historia do Brasil (decorada) e conjugação mental dos verbos regulares da 2.ª conjugação.
- 8.ª Chronologia da Historia do Brasil (decorada) e conjugação idem.
- 9.ª Chronologia da Historia do Brasil (decorada) e conjugação idem.
- 10.ª Leitura expressiva ou emphatica (Selecta classica do Dr. Philippe da Motta Azevedo) conjugação mental dos verbos regulares da 3.ª conjugação.
- 11.ª Leitura expressiva ou emphatica de improviso de qualquer livro classico (à vontade do professor) conjugação mental.
- 12.ª Continuação de dito, quando poético. conjugação idem.—Exames.

Já no ensino da leitura, assim dividia-se o programa das escolas de Pardal:

Primeiro ano

ESCRITA.

- 1.ª Traçar sobre ardozias linhas obliquas da direita para a esquerda.
- 2.ª Traçar sobre ardozias idem ou oo directa e inversamente.
- 3.ª Traçar sobre ardozias as letras a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, x, z.
- 4.ª Traçar sobre ardozias as letras b, d, f, g, h, j, k, l, p, q, t, y.
- 5.ª Traçar sobre ardozias o alphabeto minuscuro alternadamente.
- 6.ª Traçar sobre ardozias o alphabeto maiuscuro.

- 7.ª Traçar sobre papel as letras a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, x, z. (')
- 8.ª Traçar sobre papel as letras b, d, f, g, h, j, k, l, p, q, t, y.
- 9.ª Traçar sobre papel o alphabeto maiusculo.
- 10.ª Bastardo.
- 11.ª Bastardinho.
- 12.ª Bastardinho menor. — Exames.

Segundo Ano

ESCRITA.

- 1.ª Bastardo e cursivo grande em papel.
- 2.ª Bastardo e cursivo grande em papel.
- 3.ª Bastardo e cursivo grande em papel.
- 4.ª Cursivo corrente copiado.
- 5.ª Cursivo corrente copiado.
- 6.ª Cursivo corrente copiado.
- 7.ª Cursivo corrente dictado (exercicios de orthographia do professor Matta Araujo).
- 8.ª Cursivo corrente dictado (exercicios de orthographia do professor Matta Araujo).
- 9.ª Cursivo corrente dictado (exercicios de orthographia do professor Matta Araujo).
- 10.ª Cursivo corrente dictado (à vontade do professor).
- 11.ª Cursivo corrente dictado (à vontade do professor).
- 12.ª Cursivo corrente dictado (à vontade do professor). — Exames.

Já no terceiro ano, não haveria mais o ensino da leitura e da escrita, que seria substituído pelo ensino da gramática:

Terceiro ano

GRAMMATICA

- 1.º Etymologia, substantivos ou nomes, suas propriedades, grãos, generos, numeros e affixos; conjugação do verbo auxiliar *ter*.
- 2.º Artigo, adjectivos, seus grãos de significação, conjugação do verbo auxiliar *haber*.
- 3.º Pronomes, conjugar verbos irregulares da primeira conjugação, notando quaes os tempos ou pessoas irregulares.
- 4.º Verbo, seu sujeito grammatical, attributo, complemento e suas divisões; conjugar verbos irregulares da primeira conjugação, notando etc.
- 5.º Participios, adverbios, proposições, conjunções e interjeições: conjugar verbos irregulares da primeira conjugação, notando etc.
- 6.º Recapitulação das cinco classes precedentes.
- 7.º Analyse grammatical, exercicios em cadernos; conjugar verbos irregulares da segunda conjugação, notando etc.
- 8.º Analyse grammatical, exercicios em cadernos, conjugar verbos irregulares da segunda conjugação, notando etc.
- 9.º Syntaxe e suas divisões; conjugar verbos irregulares da terceira conjugação, notando quaes os tempos ou pessoas irregulares.
- 10.º Analyse syntaxica, exercicios em cadernos, conjugar verbos irregulares da terceira conjugação, notando etc.
- 11.º Analyse syntaxica em classicos, orthographia, conjugar verbos irregulares da terceira conjugação, notando etc.
- 12.º Recapitulação geral.—Exames.

Os outros professores citados no relatório da Conferência Pedagógica de 1872 acerca deste ponto, como: Amélia Emilia da Silva Santos, Thereza Leopoldina de Araújo, Januário dos Santos Sabino, Joana Amália de Andrade, Maria Leopoldina da Silva Ferreira, Deolinda Maria da Cruz Almeida Araujo, João Marciano de Carvalho, e Antonio Estevam da Costa e Cunha, ou não responderam ao item, ou limitaram-se a reclamar da falta de compêndios para o ensino primário, ou fizeram reclamações dos livros já existentes, alegando, por exemplo, serem “grandes, pouco variados, em geral mal escriptos, e alguns até incorrectos”.

Por meio das informações trazidas nestes relatórios das conferências, é possível perceber a heterogeneidade das posições dos professores, o que servia de argumento para os defensores de um ensino uniforme. Em relação aos métodos de leitura, por exemplo, há os que preferiam trabalhar com o método português, outros com o silábico, outros ainda com o analítico, demonstrando assim a diversidade nas escolhas. De acordo com Maciel (2003),

“Historicamente, a querela dos métodos foi, em vários momentos, marcada por posições políticas”. (p. 14). A autora ainda informa que, as mudanças dos métodos sintéticos e analíticos sempre foi marcada por discordâncias, continuidades e rupturas entre os autores, pesquisadores e recursos didáticos (Maciel, 2003, p. 15)¹⁰³.

Diante da falta de uniformidade dos professores públicos que se pronunciaram, o membro substituto do Conselho Diretor Philippe da Motta d’Azevedo Corrêa, representando o governo imperial, no mesmo documento, se pronuncia dizendo que:

Em presença das opiniões diversas dos professores essa questão parece-me tanto mais difícil de resolver por isso que nenhum dos methodos hoje conhecidos, e que se podem reduzir a 3, deixa de ter suas vantagens e desvantagens. É certo que o methodo de leitura sem soletração, occupando-se exclusivamente de sons, leva mais depressa à leitura corrente do que os outros dous, e é por isso que está geralmente adoptados nos Estados-Unidos e na maior parte dos paizes da Europa; elle porém tem um grande defeito. Como os elementos das syllabas são inteiramente desprezados e é sobre estes que se basêa a orthographia; o alumno depois de ter aprendido a ler, precisa voltar o estudo das syllabas e das letras para assim aprender a orthographia. O novo methodo de soletração a que pertencem os systemas de Valdetaro, Castilho, Bacadafá, etc. tem sobre o methodo antigo duas vantagens: 1º designa as consoantes ou articulações por nomes mais apropriados à forma pó que modificam os sons, por ex. fé em vez de effe, lê, me, nê, rê em vez de él, emm, enn, érr, etc.: 2º facilita a leitura das syllabas, não considerando n’ellas senão dous elementos, o conduz portanto mais depressa a leitura corrente. O antigo methodo de soletração, apezar de ser melhor do que os outros para o conhecimento da orthographia, é o mais moroso no ensino da leitura. A vista d’isso e com a maioria dos professores me pronuncio pelo methodo novo sem soletração: entendo porém, que n’este ponto, assim como a respeito do programma horário e de tudo o mais que tiver relação com systema de ensinar, não se deve fazer nada definitivamente sem que uma comissão de profissionaes decida o que deva ser adoptado para servir de norma as escolas publicas. Seja qual for o mêtodo que a

¹⁰³ Segundo Maciel (2003), apesar das aparências, existem na realidade apenas dois métodos de leitura: sintéticos e analíticos. Ambos procuram fazer a criança compreender a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da linguagem oral. Por método sintético entende-se o que principia pelo estudo dos sinais (letras), ou pelos sons elementares (sílabas). O analítico, ao contrário, procura obter o mesmo resultado colocando a criança face à linguagem escrita, tão complexa quanto se possa apresentar, tais como sentenças e textos. No método sintético, a criança aprende inicialmente a ler cada letra e deve, com efeito, condensar essas diferentes letras em uma leitura única, produzindo dessa forma uma síntese. (pág. 14).

final tiver de ser seguido deve o mestre ter principalmente em vista 3 cousas: 1º procurar meios para prender a atenção do menino durante a lição de leitura; 2º fazer adquirir uma boa e correcta pronuncia; 3º fazer com que os meninos compreendam o que lêem, e a esse respeito chamo a atenção do illustrado professorado para o systema seguido nas aulas dos Estados-Unidos e que vem explicado na obra do Sr. Hippeau (...).

Cumpre observar que entre nós, alguns methodos especialmente brasileiros, estão em uso no paiz e dos quaes se tem colhido bons resultados; alem dos de Valdetaro, de Castilho, já citados, temos o do Dr. Abílio e do mestre em artes Garcia e de Bacadafá, o qual é uma modificação do processo phonemimico do Sr. Grosselin, apropriado ao ensino das salas de asylo por Mme. Pape Carpentier e o Sr. Charles Delon.

Ao comentar e opinar sobre os métodos de leitura existentes, o referido professor dizia optar, como a maioria dos professores, pelo “methodo novo sem soletração”, contudo, ao nos remetermos novamente a “fala” da “Comissão de professores públicos” de 1873, podemos perceber informações diferentes já que, de acordo com a Comissão, o “processo antigo de soletração” era o adotado pela maioria dos professores, sendo que um ou outro empregava o “novo processo de soletração”.

Ao mesmo tempo em que se diz a favor do “methodo novo sem soletração”, Philippe da Motta d’ Azevedo Corrêa se abstém de uma posição definitiva, ao dizer que para uma decisão final, somente uma “comissão de profissionaes” poderia decidir “o que deva ser adoptado para servir de norma as escolas publicas”. E, assim como a Comissão de professores públicos de 1873, como visto no item 3.1, diz que independente do método adotado, importava mais os bons resultados alcançados pelos alunos, tarefa essa que seria a principal responsabilidade do professorado.

Por meio desses documentos de “fala” do professorado, é possível perceber que estes materiais se tornariam uma importante base de consulta a respeito das práticas do corpo docente da parte do governo imperial.

Ainda sobre as Conferências Pedagógicas, cabe ressaltar que alguns professores acabavam entendendo este espaço como um momento vantajoso para divulgação e propagação de seus métodos, já que o governo elaborava os pontos para serem estudados pelos mestres e para que os mesmos fizessem trabalhos a serem apresentados. Assim, neste espaço, tais professores/autores, poderia explicá-los, bem como defendê-los para o público

que mais lhes poderiam interessar, os representantes do poder e os professores. Em relação aos métodos de leitura aqui mencionados, entenderam deste modo o espaço das conferências, por exemplo, os professores Philipe de Barros e Francisco Alves da Silva Castilho. O primeiro, em ofício respondido, de acordo com informação do relatório dos Ministros de 1872, dizia que, como já mencionado na tabela XI, no ensino da gramática entendia que dever-se-ia começar de um modo inteiramente prático, e como não existia nas nossas escolas livro algum segundo esse sistema, organizou uma gramática prática, “conforme o methodo de Lhomond, comprehendendo uma serie de exercícios que não só são próprios para fazer conhecer aos meninos os elementos da linguagem e desenvolver-lhes a intelligencia, como também para dar-lhes conhecimentos variados”. Dizia ainda que, constando com:

(...) uma serie de 12 cadernos, que tratam sucessivamente de todas as partes da grammatica, por meio de exercícios engenhosos, dando ao estudo uma forma agradável e attractiva. O 1º caderno, por exemplo, comprehende 18 exercícios sobre o nome. No alto da página lê-se a definição com exemplos, segue-se depois uma serie de phases sobre assumptos interessantes, e na meia página, que fica em branco, deve o alunmo escrever todos os substantivos e etc (...)

Da mesma maneira, o professor Francisco Alves da Silva Castilho faz uma exposição do método de leitura de que é autor, e que consistiria, segundo o mesmo, “(...) em ensinar primeiro as letras vogaes, os sons simples, as letras consoantes segundo a ordem de sua analogia, sem atender a ordem natural e usual do alphabeto, passando depois a escrever a palavra conforme o som e independente da correcção orthographica; d’esse methodo”. O mesmo documento afirma que o dito professor, “tem colhido optimos resultados e é o de que usa na escola a seu cargo”.

Cabe lembrar que, embora reconhecido espaço de fala e discursos da corporação docente, o espaço das Conferências pretendeu conhecer, dominar e controlar as ações docentes. Dominar por meio do controle estabelecido pelas normas, sobretudo, o controle das discussões e pensamentos dentro do que o governo define como “necessário e profícuo”, e utilizar este corpo docente para a difusão de códigos e doutrinas norteadoras de práticas desejadas. A partir destes procedimentos, o governo pretendeu delimitar e legitimar

um conjunto de saberes exigidos na prática docente e que deveriam ser incorporados pelos professores primários da Corte, a fim de gerar uma homogeneização dos mestres e mestras diante de um quadro diverso de experiências prévias, escolas distintas, de saberes, expectativas, formação, inserção social, dentre outros aspectos que, provavelmente, implicavam em práticas distintas. A homogeneização dos mestres passava pela preocupação com os conhecimentos em que os professores deveriam se fundamentar para instruir a população, sobre a qual o governo também desejava exercer o controle da formação, com o intuito de realizar a consolidação do próprio governo. (Borges, 2005, p. 73).

Diante das informações trazidas acerca do ensino da leitura, da escrita e da gramática nos oitocentos, é possível, por meio destes vestígios, tirarmos algumas conclusões que nos permitem entender melhor a prática de ensino destes saberes no período estudado. Contudo, primeiramente torna-se necessário compreender as condições de aparecimento dos documentos analisados, que foram produzidos por sujeitos envolvidos com a instrução de seu tempo, bem como pelas posições por eles ocupadas.

Sobre as posições de Antonio Almeida de Oliveira retiradas de seu livro “O Ensino Público” de 1873, foi possível perceber que em sua exposição o autor critica a forma como os saberes analisados eram trabalhados, sendo em alguns casos, inclusive, “penoso” para o aluno. Em sua obra tais críticas se estendiam a todo sistema educacional do período imperial, o que lhe autorizava a apresentar uma série de possíveis soluções para os problemas apontados. Tendo isto em vista, ele traz em grande parte da escrita, exemplos de diferentes países, em especial idéias norte-americanas, usando o argumento da obtenção de bons resultados nos mesmos como técnica de convencimento de seus leitores. No caso do ensino da leitura, por exemplo, os livros e métodos ideais seriam aqueles que se inspirassem em Pestalozzi. De acordo com Borges e Teixeira (2005), no decorrer das páginas do livro de Oliveira,

(...) percebe-se uma explícita defesa dos ideais republicanos, que confere a este regime a solução para os males existentes, resultantes

da “suposta” incompetência da monarquia. Desta forma, constrói um discurso de total desprezo ao regime monárquico, responsabilizando-o pelos problemas e fracassos educacionais existentes. Assim, Oliveira tece, por meio de suas idéias de educação juntamente com algumas estratégias de escrita e de convencimento, um discurso no qual remete seu leitor a aderir à tese da ineficácia da monarquia, apresentando os ideais republicanos, como a única saída para o caos no qual a educação se encontrava. Tal obra funciona, deste modo, como um privilegiado instrumento para a propagação e, em alguns casos, para a inculcação de uma proposta carregada por uma doutrina e posição bem determinadas. (p. 189)

Já o relatório produzido pelo Inspetor pernambucano João Barbalho Uchoa Cavalcanti, em 1879, este se propõe a ser um estudo comparativo acerca do sistema e organização do ensino primário nas escolas da Corte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco, feito em razão de uma viagem. Nele há uma descrição e avaliação crítica das leituras, métodos e livros utilizados nas escolas visitadas. Contudo, cabe ressaltar que a própria elaboração de um documento respaldado por suas visitas, poderia servir para legitimar suas ações como Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco, e foi nestas condições que ele foi elaborado. (Limeira e Teixeira, 2007).

Sobre os relatórios dos Ministros do Império e da Inspetoria¹⁰⁴, segundo Martinez (1998), um dos objetivos deste documento seria o de demonstrar a ação das autoridades em prol do “bem público”, sendo possível perceber, através desta documentação os significados e as intenções dos dirigentes imperiais ao preconizarem o desenvolvimento da instrução, bem como, com muitas limitações, mensurar o crescimento das instituições públicas na cidade. Em relação às representações docentes, para Borges (2005), o modo como os relatos dos Ministros do Império e dos Inspetores Gerais registraram a profissão docente na instrução primária, a sua forma de organização e de escrita, produzem certo tipo de memória docente, um *relato do poder* que também participa da construção de determinadas representações acerca da trajetória profissional de professores, da ação do Estado e dos próprios relatores.

¹⁰⁴ Para saber mais sobre estes documentos, consultar Borges (2005; 2008).

Após uma tentativa de problematizar as fontes, considerando o pertencimento de seus autores, procuro chamar a atenção para as relações políticas, sociais, cabe ressaltar alguns pontos observados na análise realizada.

É possível perceber que uma crítica recorrente aos três ensinos, corresponde ao uso da memória pelos professores em sua prática escolar, o que tornava o ensino monótono e incompleto, não permitindo o alcance dos objetivos esperados. A irregularidade e as discordâncias entre os métodos e livros utilizados também foi um ponto repetidamente citado nos documentos analisados, juntamente com o argumento da falta de preparo dos docentes. No primeiro caso, a existência de um debate acerca da qualidade dos livros e método indicia a cadeia discursiva heterogênea e as disputas existentes entre autores e/ou grupos profissionais envolvidos com o projeto de escolarização e de seu controle.

Os professores, por sua vez, reclamavam da falta de compêndios, expondo que, muitas vezes, os que existiam não eram apropriados, por serem mal escritos, incorretos e por demais extensos, fato que, provavelmente, acarretava uma reação aos modelos impostos, já que era recorrente o uso de outros compêndios que não faziam parte da lista dos adotados pelo governo imperial. As críticas também podem ser compreendidas no registro das disputas entre livros, compêndios, métodos e autores. Esta dinâmica é que parece impulsionar o jogo da aceitação e da recusa dos professores em relação ao que é tornado oficial. Outra tese recorrente era a de que deveria haver uma junção no ensino da leitura, escrita e gramática, principalmente da leitura com a escrita, já que, o ensino simultâneo desses saberes traria mais vantagens aos alunos. Aqui o que se observa é a tentativa de se construir uma nova tradição, o que, por sua vez, se constitui em um sinalizador dos debates no campo pedagógico e na própria definição deste campo de saber.

Para tentar entender melhor como as práticas do ensino da leitura, da escrita e da gramática emergiram, se faz necessário perceber a significativa discussão que já havia no XIX em torno dessas questões. Este debate permite reafirmar a tese de que produção de textos e livros escolares foi sendo intensificada na medida em que a escola primária adquiriu maior institucionalidade e passou a ser legitimada como lugar fundamental de instrução e educação da população. Deste modo, o debate acerca dos livros, métodos e compêndios parece ser expressão das demandas da escola e de sua crescente organização e do esforço para convertê-la em tecnologia a serviço da ordem.

Tendo em vista o escopo deste estudo, do amplo quadro de obras, elejo algumas delas que circularam nas escolas oitocentistas para melhor refletir acerca das questões e jogos de interesses envolvidos na adoção dos livros no período analisado. Assim, busco estabelecer relações entre concepções presentes nas mesmas e os contextos históricos em que emergem. Em relação a esta escolha, trabalho com o alerta de Le Goff (1996), segundo o qual:

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos ‘neutra’ do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Trabalhando com este entendimento, e na tentativa de justificar os livros aqui eleitos para análise, cabe ressaltar que tal escolha partiu inicialmente das obras localizadas e ainda preservadas, que “continuam a viver” e que se encontram no setor de obras raras da BN.

Sabemos das grandes dificuldades encontradas pelos historiadores na busca dos documentos e obras nos arquivos e bibliotecas que permitam o andamento de suas pesquisas¹⁰⁵. Nesse sentido, no caso deste estudo, muitas vezes, mesmo encontrando documentos que indicavam o percurso de uma obra nas escolas dos oitocentos, ao buscá-la, esta não foi localizada, o que impede uma análise mais rigorosa da mesma. Do total de 82 obras destinadas ao ensino da leitura e da escrita e que, de alguma forma foram mencionadas nos materiais relativos à instrução que se encontram no AGCRJ, pude localizar apenas 18 delas. Dentre estas obras, elegi as que, de acordo com as fontes trabalhadas parecem ter tido uma maior repercussão no período trabalhado. Considerando este critério, me detive na análise dos seguintes livros escolares: “Os livros de leitura” de

¹⁰⁵ Sobre a problemática dos arquivos, consultar VIDAL, Diana Gonçalves. *Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental*. In FARIA FILHO, Luciano Mendes (org) (2000). Arquivos, Fontes e novas tecnologias Belo Horizonte: Autêntica.

Abílio César Borges, o “Método Bacadafá” de Antonio Pinheiro de Aguiar, o método de leitura “Escola Brasileira” de Francisco Alves da Silva Castilho, o “Systema de leitura” de Eduardo de Sá Pereira de Castro, os “Episódios da História Pátria” de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, as “Lições de História do Brasil” de Joaquim Manuel de Macedo, a “Grammatica da língua nacional” de Antonio Álvares Pereira Coruja, e por último, as “Fábulas” de Justiniano José da Rocha.

3.5 - Os livros de leitura do Barão de Macaúbas

Abílio César Borges produziu cinco livros de leitura. O Primeiro e o Segundo foram publicados em Paris, em 1866, o Terceiro foi na Antuérpia, em 1872 e 1881, o Quarto no Rio de Janeiro, em 1890 e o Quinto em Bruxelas, no ano de 1894. Tais livros tiveram uma ampla circulação no período Imperial, que ultrapassou as escolas do Rio de Janeiro, sendo também utilizados nas províncias de Alagoas, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe, pelo menos. De acordo com Bittencourt (2004), foram produzidas e postas em circulação, sob autoria de Abílio César Borges, cerca de 400 mil volumes e 22 títulos, com várias edições revisadas¹⁰⁶. Em relação às escolas da Corte, é possível encontrar no AGCRJ, por exemplo, uma série de ofícios endereçados às autoridades governamentais com pedidos de seus livros de leitura para uso nas escolas. Pelas fontes já apresentadas neste capítulo, é possível verificar também que sua utilização fazia parte das recomendações de Antonio de Almeida de Oliveira e Philippe da Motta d’ Azevedo, já referidos. Diante da repercussão destes livros, julguei necessário investigar o porquê desta ampla circulação.

Entre os cargos ocupados por Abílio relacionados à instrução encontram-se os de Diretor de Instrução Pública da Bahia, fundador e Diretor do Ginásio Baiano, do Colégio Abílio da Corte e do Colégio Abílio de Barbacena. Para Bittencourt (2004), juntamente com Joaquim Menezes de Vieira, Abílio César Borges foi representante de um grupo de autores específicos e significativos do processo de escolarização brasileira. Os dois se esmeravam em criar uma imagem de inovadores pedagógicos, com projetos centrados na

¹⁰⁶ Valdez (2006) apresenta um quadro com as obras publicadas e traduzidas por Abílio César Borges, bem como o ano e a editora responsável pelas publicações. Cf.págs. 194 e 195 de seu trabalho.

escola particular, mas sob a proteção do governo, monárquico ou republicanos o que, em alguma medida, garantia o sucesso de suas escolas e de suas obras.

Para Teixeira (1952), Abílio,

revelou-se um pensador educacional, um formulador de métodos, com erros e acertos originais e brilhantes, e, sobretudo, um apaixonado formador de homens, dando tãda a sua vida à infância e adolescência no exercício mais completo que se pode conceber do magistério e da educação.

E, na prática dessas idéias, não ficou na administração do ensino, nem apenas na fundação e direção dos seus colégios, nem no magistério diário e permanente, mas passou a preparar o instrumental do seu ofício, escrevendo tãda uma admirável coleção de livros didáticos e chegando, até, à invenção de aparelhos escolares¹⁰⁷.

Os estudos que analisam a trajetória do Dr. Abílio indicam a boa relação entre ele e o imperador D. Pedro II, tendo sido, inclusive, por ele nomeado para o cargo de Conselho Diretor de Instrução Pública da Corte¹⁰⁸, que era um dos órgãos responsáveis pelas aprovações dos livros na Corte. Tal fato possivelmente colaborou para autorização e uso de suas obras nas escolas. Outra estratégia autoral e editorial do referido autor se refere à prática de distribuir gratuitamente seus livros por diferentes províncias do Brasil, o que acabava facilitando e ampliando a utilização de seus compêndios nas escolas brasileiras. Como exemplo, o relatório do ministro do Império de 1878, trás a seguinte informação:

(...) o Dr. Abílio César Borges, além de outras ofertas valiosas, remetteu da Europa, para serem distribuídos gratuitamente pelas escolas da Corte e das províncias, 10.000 exemplares de cada uma das suas obras – *Pequeno tratado de leitura*, *Os Luziadas* (edição especial), e *Elementos de geometria pratica popular*; bem assim 21 colleções completas de instrumentos e sólidos geométricos, para serem igualmente distribuídos pelas escolas-modelo, ou que mereçam ser consideradas taes, daquelle município e das capitães das províncias.

Para Galvão (2005), Abílio César Borges foi um dos autores mais habilidosos na consecução da estratégia de divulgação de seus manuais, já que a distribuição gratuita de

¹⁰⁷ Artigo disponível no site: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/educador.html>

¹⁰⁸ Abílio César Borges exerceu mandato neste órgão de 1872 a 1877.

suas obras, muitas vezes “comovia” as autoridades provinciais. Para Valdez (2006a), “Mesmo que sua intenção tenha sido se promover, atestar sua filantropia cristã ou assegurar a adoção de seus livros é evidente que muitas crianças se beneficiaram desta distribuição”. (pág. 206). A autora também nos informa, que as doações de Abílio eram acompanhadas de críticas, sugestões e pareceres referentes ao que pensava ser o objetivo de seus livros.

Para Gondra (2002), Abílio César Borges, conhecido como o Barão de Macaúbas, pode ser considerado um grande reformador da escola e do ensino. Com sua reforma, pretendia abranger os aspectos estruturais, teóricos, metodológicos, didáticos, disciplinares, morais e religiosos para os quais apresentou projetos, em diferentes momentos de sua trajetória, conforme se pode verificar na sua produção escrita, tendo como elemento decisivo na inspiração de suas reformas, as viagens que realizou à Europa.

De acordo com Vidal (2004), o primeiro e segundo livros de leitura de Abílio César Borges foram um dos primeiros livros nacionais escritos com o propósito de atingir um público infantil e escolar, servindo de material de leitura para alunos e professores. Já para Amâncio e Cardoso (2006), o método do primeiro livro de leitura de Abílio sugeria que o processo de ensino não se iniciasse pelas Cartas ABC ou modelos de escritas oficiais, como era comum. O aprendizado deveria ser iniciado por sílabas considerando-se que quem fala e lê não o faz pela soletração. (p. 202)

Segundo Valdez (2006a), “O Primeiro livro trazia oito pequenas lições, que tratavam de temas que aludiam à obediência, ao cumprimento dos deveres, à fidelidade e a outras virtudes que se contrapunham ao orgulho, à obediência, e também a temas gerais como tipos de casa, divisão do tempo: horas, minutos, dias, meses, etc.” (pág. 222). Já no segundo livro, composto de pequenas historietas, fábulas, poemas, hinos ou fragmentos de textos literários clássicos, tinha como proposta aperfeiçoar a leitura, e “através dela, oferecer à criança a instrução moral e religiosa, com temas referentes às virtudes, trazendo novamente temas como bom comportamento, obediência, amor a Deus, honestidade, caridade, deveres cívicos, princípios de higiene etc.” (pág. 222).

Tais livros formavam uma coleção de séries graduadas e, segundo Souza e Oliveira (2000), a popularidade dessas obras explica-se tendo em vista à sua adequação a estrutura do ensino primário. Cada livro correspondia a uma série e a coleção, de uma mesma autoria, matinha a continuidade, a coerência e o aprofundamento das lições e dos temas. De

acordo com Maciel (2003), os livros do Barão eram considerados uns dos mais inovadores ao serem apresentados como um volume dentro de uma coleção de livros de leitura para séries graduadas. Esta concepção de gradação não se encontrava presente unicamente em suas obras, mas também em suas escolas, as quais eram caracterizadas por uma significativa seriação.

Para Saviani (2000), o Dr. Abílio César Borges aderiu à pedagogia moderna, procurando difundir no Brasil os métodos novos, advogando por uma escola ativa que aguçasse a curiosidade no espírito dos meninos. De acordo com o próprio Abílio, em seu *Terceiro Livro de Leitura*, por exemplo, os estudos da gramática deveriam ser mais práticos do que teóricos. Estas idéias, de certo modo, se refletiram em seus livros, que eram significativamente ilustrados, facilitando assim, a associação entre as imagens e as coisas, estratégia para que os alunos pudessem melhor conhecer os objetos, por meio de situações mais concretas.

Outro tema encontrado nas obras de Abílio, refere-se ao trabalho com os sentidos humanos, como exemplificado em seu *Primeiro Livro de Leitura*. Este é um dos temas presentes¹⁰⁹, o que demonstra uma preocupação do autor com a questão do papel dos sentidos na educação. Nesse entendimento, podemos compreender tal enfoque como um alerta aos professores para o não esquecimento deste aspecto, já que seus livros também eram destinados à formação de professores, possuindo o intuito de apresentá-los aos conteúdos, bem como alertá-los para a forma como deveriam ser trabalhados.

Entre as idéias pedagógicas do Barão de Macaúbas, uma teve significativa repercussão na época, que foi sua posição frente aos castigos físicos aplicados nas escolas¹¹⁰. De acordo com Saviani (2000), este autor preconizava a abolição nas escolas de todo e qualquer tipo de prêmio ou castigo. Valdez (2006a), afirma que, para Abílio, “a instrução existente não era conveniente, pois o sistema não passava de um ‘tirocínio literário’ que causava horror aos moços e, até mesmos aos gênios. Era preciso excitar nos meninos o amor das ciências e das letras, recorrendo a meios adaptados para fazê-los

¹⁰⁹ Os outros temas abordados no *Primeiro Livro de Leitura* de Abílio são: Alfabeto minúsculo e maiúsculo, sílabas, ditongos orais, vogais, ditongos nasais, vozes complexas, leitura corrente, medidas do tempo, os meses do ano, as cores e os números.

¹¹⁰ Para saber mais sobre o debate existente acerca dos castigos corporais existentes nas escolas da Corte, consultar Lemos (2002).

compreender suas ‘vantagens e encantos’, pois à custa de dores, sofrimentos e humilhações de toda espécie, estes se tornariam inimigos do conhecimento”. (pág. 176).

Apesar da propagada postura de Abílio contra os castigos, tendo inclusive publicado uma obra em 1878, na qual reuniu seus artigos publicados no jornal *O Globo*, em que argumenta contra o uso de castigos físicos nas escolas, cabe ressaltar, que foi possível encontrar no AGCRJ, um ofício datado de 9 de dezembro de 1886¹¹¹, que coloca em dúvida suas ações. Nesse ofício, o delegado de instrução primária e secundária da freguesia de São João Baptista da Lagoa pede para que Alfredo de Paula Freitas entregue uma Portaria a Joaquim Abílio Borges, filho de Abílio César Borges e Diretor do Colégio Abílio, comunicando a imposição da pena de suspensão por três meses de exercício pelo fato de ter, contra as deposições vigentes, aplicado castigo corporal a um de seus alunos. Este fato ordinário ajuda a demonstrar o complexo e longo caminho existente entre os discursos e as práticas.

Em relação à educação moral, para Saviani (2000), o Dr. Abílio a entendia em íntima ligação com a religião, ocupando posição central no conjunto de suas idéias pedagógicas, aspecto que podemos perceber claramente em sua obra. Nela o autor elege esta questão como um dos temas a serem abordados, como exemplo, em seu *Terceiro Livro de Leitura*. Nele, podemos encontrar capítulos como: Divisão Eclesiástica do Brasil; Hymno do menino christão pela manhan e Hymno do menino christão pela noite; Os meninos abençoados por Jesus; Parábola do filho pródigo; Influência da religião sobre o espírito e o coração; assim como outros que trazem escritos de membros da igreja católica, como do Pe. Antonio Vieira e de Fr. Luis de Souza¹¹². Já no seu *Quarto Livro de Leitura* encontramos um capítulo intitulado “Ave Maria”, que vem acompanhado de outros com temas menos explícitos, mas que também são abordados de acordo com a moral religiosa, como: A família, A gratidão, Conselho salutare, entre outros.

¹¹¹ Cf. página 13 do códice 15.3.5. Outras representações do Colégio Abílio da Corte podem ser conferidas no livro “Ateneu” de Raul Pompéia. Sobre a difusão de seu livro, cf. “Infância”, de Graciliano Ramos.

¹¹² Em relação ao Pe. Antonio Vieira encontramos, como exemplo, escritos intitulados: “Cartas de bons annos, de parabéns, de recommendação, de pezames, etc.”, “Descripção dos effeitos da necessidade do amor, da formosura, da fortuna e da guerra”. Já em relação ao Fr. Luis de Souza um dos capítulos que traz seu nome se intitula: “Exemplo de Caridade”.

Segundo Valdez (2006), para Abílio a instrução e a educação da infância deveriam ser pautadas nos princípios da ciência e da religião e era preciso investir na criança o quanto antes, desde a mais tenra idade, para garantir um futuro promissor para a pátria.

Juntamente com a educação moral, era possível também encontrar nas obras deste autor, uma grande variedade de temas que perpassavam diferentes disciplinas escolares como geografia, história, ciências, como, por exemplo, no seu *Quarto Livro de Leitura*, formado por duas partes, *prosa* e *poesia*. A primeira possui 49 pequenas leituras, já a segunda, 35¹¹³. Para Abílio, com estas “noções variadas e numerosas de conhecimentos úteis” presentes em seus livros de leitura, estaria contribuindo para propagar a instrução popular, que seria condição principal para o progresso moral e econômico do país.

3. 6 - O método “Bacadafá” de Antonio Pinheiro de Aguiar

Destinado também ao ensino da leitura e da escrita, o método “Bacadafá”, criado pelo professor Antonio Pinheiro de Aguiar em meados do século XIX, se destaca nos documentos relativos à instrução da Corte encontrados no AGCRJ e nas páginas dos relatórios dos Ministros do Império e da Inspetoria. Em parte, devido a sua própria constituição, composto por cartas e figuras indígenas, mas também pela discussão causada entre seus defensores e opositores, bem como pela grande persistência de seu autor para que seu método fosse aceito nas escolas da Corte, sendo esta uma opinião partilhada, inclusive, pelo parecer do Conselho de Instrução Pública da Corte, que afirma:

¹¹³ As prosas e poesias que compõem o livro se intitulam, respectivamente, de: “Sciencia e sciencias”, “Anatomia geral e do corpo humano”, “O esqueleto humano”, “Physiologia”, “Geologia”, “Fosseis”, “Terremotos”, “Vulcões”, “Grutas”, “A physica. Seu objeto. Distincção entre ella e a chimica”, “O ar”, “O peso do ar. O barômetro”, “Aerôstatos. Balões”, “O calórico e o calor”, “A luz”, “As cores dos corpos”, “Acústica. O som. O echo”, “A electricidade”, “O relâmpago. O trovão. O para-raio ou conductor”, “Traços biographicos de José da Silva Lisboa, Visconde de Cayuru”, “O general Osório”, “O marquez de Marica”, “O Visconde do Rio”, “O Duque de Caxias”, “Alexandre Herculano”, “Vantagens do escrever e do ler”, “A família”, “Patria”, “Liberdade”, “A força de vontade”, “Conselhos Salutares”, “Escolha de um estado”, “A gratidão”, “Respeito aos velhos e antepassados”, “O amor fraternal”, “O pampa”, “Ave Maria”, “A floresta”, “Ao por do sol”, “A cabeça”, “A palavra”, “O berço e o tumulto”, “Arrependimento infantil”, “Os matutos”, “A festa do rei”, “Os passarinhos”, “Resignação de mãe”, “Máximas e pensamentos do Marquez de Marica”, “A escola”, “O leão e o pinto”, “A cigarra e a formiga”, “O rouxinol e seus espectadores”, “A lampada e o phosphoro”, “O pardal no viveiro de canarios”, “A macaca e o burro”, “O cão e a lebre”, “O galo e a raposa”, “O leão e o rato”, “O rato do campo e a formiga”, “O lobo e o cão”, “Meus oito annos”, “A esmola do pobre”, “Colcheias”, “Alguem”, “Tiradentes”, “Soneto”, “Soneto”, “Arvore secca”, “Boas-noites”, “Canção do Tamoyo”, “A cruz”, “Saudação dos Palmares”, “Frei Caneca”, “Hymno da cabola”, “Fora da barra”, “Soneto”, “Scenas de amor”, “A fome no Ceará”, “As pombas”, “A minha mãe”, “Sancta”, “O coração”, “Mandato d’ Alem-Campa”.

(...) acha-se tão convencido de sua idéa, que chega quase a tocar no fanatismo (...) não se pode deixar de reconhecer, em these, que o supplicante é de uma perseverança invejável accrescentando que a seu fervor inventivo une o supplicante um decidido amor pela educação popular (...). (AGCRJ, Códice 10.4.8)

Infelizmente, não foi possível encontrar muitas informações referentes a Antonio Pinheiro de Aguiar. De acordo com Schueler (2002), ele nasceu na província de Minas Gerais, era professor de desenho e piano, e exercia interinamente o cargo de professor público na terceira escola primária de meninos da Freguezia de Santana, local onde também dirigia uma escola particular.

Foi possível verificar que, inicialmente, em 1858, Antonio Pinheiro de Aguiar recebeu autorização do governo imperial para ensaiar seu método¹¹⁴, ficando responsável por reger uma cadeira especial com a assistência de professores “que muito livremente queiram ensinar por ele”¹¹⁵, assim como, por adjuntos designados pela Inspeção Geral para a aprendizagem do mesmo. Neste período, o autor deveria comprovar os bons resultados prometidos, sendo nomeada uma Comissão para acompanhar o desenvolvimento do método.

Em relatório do Ministro do Império João de Almeida Pereira Filho, do ano de 1859, período no qual no qual Antonio da Costa Pinto era Inspetor Geral da Instrução, há a informação deste ensaio:

Em officio de 30 de janeiro do corrente ano expuz francamente o meu parecer acerca do método de leitura denominado - Bacadafá -, de invenção de Antonio Pinheiro de Aguiar transmittindo as informações da Comissão que, sob a presidência do Delegado Doutor Francisco Lopes de Oliveira Araújo nomeei para observar seus resultados práticos.

Em conformidade do aviso de 22 de fevereiro último, procede o autor a um ensaio regular, sob a direção do professor publico da freguezia de São José Joaquim Fernandes da Silva, n'uma sala de edificio separado daquelle em que se acha estabelecida a respectiva escola publica.

¹¹⁴ AGCRJ, códice 15. 3. 20, p. 143.

¹¹⁵ AGCRJ, códice 15. 3. 5, p. 26.

No mesmo relatório há uma explicação para a prática de ensaios de métodos antes de sua aprovação, ou não, para utilização em sala de aula. Segundo o mesmo:

Pela fecundidade de suas conseqüências se deve julgar o valor dos methodos e das doutrinas, não se permitindo que entrem no domínio dos factos sem que as experiências sejam bem decisivas, embora gozem de toda a liberdade na arena da discussão.

Como é possível de se perceber pelo comentário do Inspetor da Instrução Pública, havia uma grande preocupação das autoridades governamentais com a aplicação e divulgação dos métodos de ensino nas escolas da Corte, o que fez com que surgisse a prática dos ensaios destes métodos, que funcionariam como testes para o governo. Caso não apresentassem os resultados esperados, haveria a suspensão do mesmo, e a não aprovação para a disseminação nas escolas. O método “Bacadafá” não foi o único a ser submetido a esta experimentação, como veremos nos itens 3.7 e 3.8 deste trabalho.

A primeira experiência do método “Bacadafá”, durou 3 meses, não tendo continuidade devido a desistência do próprio autor, que alegava estar com estado de saúde bastante comprometido para continuar em “uma luta infeliz e desgraçada cujos triumphos parecem de a muito consignados a estúpida coragem do erro e do interesse e de tristes privilégios”. (13/06/1860).

Um segundo momento se deu já na década de 70, quando o professor Antonio Estevam da Costa e Cunha, que foi professor das escolas das freguezias da Ilha do Governador, Santana e Sacramento, recebeu a incumbência de avaliar os resultados desse método, sendo que, posteriormente, como nos informa Schueler (2002), este passou a ser o principal defensor de seu uso nas escolas públicas, passando a auxiliar o professor Pinheiro de Aguiar na sua aplicação e divulgação.

Nesta mesma década, mais especificamente em 19 de outubro de 1874, é possível encontrar no AGCRJ, uma carta de Antonio Pinheiro de Aguiar, na qual reclama as autoridades governamentais a extinção de seu método, ocorrido no período em que esteve na província de Minas, segundo o mesmo:

(...) naquelle visita, que teve lugar hoje, verificou, que o systema adoptado foi abandonado quase completamente pelo professor que ficara regendo a Escola durante sua ausência.

Não pode o Suppe. se conformar com a idea de ver aniquillar-se um systema que tantas vantagens offerece quando bem dirigido, e por isso vem requerer a V. Ex^a ser admittido a reger e dirigir pessoalmente aquella Escola. (AGCRJ, pág. 11)

Segundo circular do Barão do São Felix ao Delegado da Instrução Pública, assim como no ano de 1859, nesse momento o método “Bacadafá” também recebeu aprovação do Ministério do Império, ficando autorizada a sua utilização pelos professores públicos que por ele quisessem ensinar¹¹⁶, o que de fato ocorreu. Como exemplo, temos o ofício de 8 de outubro de 1875, em que A. F. Martins, da freguesia de Santana, pede ao Ministro do Império, José Bento da Cunha Figueiredo, a quantia de trezentos mil reis para a impressão de mil exemplares do método “Bacadafá” para uso da escola pública do seu magistério. Já em 21 de abril de 1877, o Inspetor Geral Interino, Barão de São Felix, pergunta ao Delegado da freguesia de Santana as vantagens do mesmo¹¹⁷.

Outra constatação importante, é que a utilização deste método de leitura não ficou restrita apenas às escolas da Corte, tendo-se notícias também de sua presença em Mato Grosso. Como nos informa Amâncio e Cardoso (2006), em 23 de outubro de 1871, em ofício enviado do Rio de Janeiro à província do Mato Grosso, propagandeando a invenção do método de leitura repentina, denominado “Bacadafá”, criado e ensaiado por ele na Corte, com êxito e publicado com apoio do governo imperial, Aguiar apresenta seu método enfatizando sua “superioridade em relação ao rotineiro e antigo” e enviava, ao Inspetor da Instrução, 500 exemplares para serem distribuídos nas escolas. (p. 201)

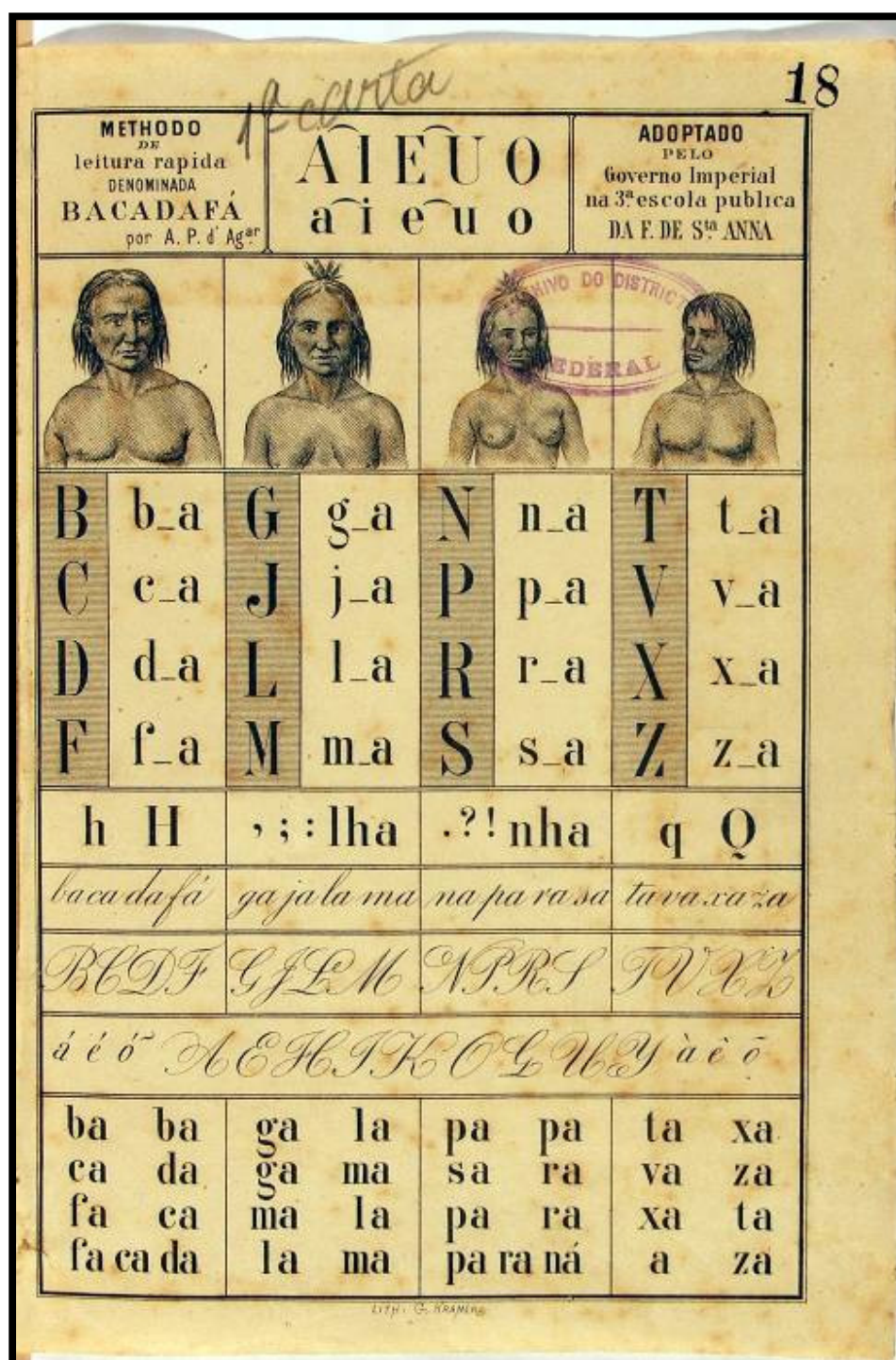
O método “Bacadafá”, segundo a definição do jornal “A Verdadeira Instrução Pública”, caracterizava-se por ser de “leitura repentina ligeiramente modificado com a introdução de figuras de indígenas com as quais o autor pensou captar a benevolência de todos fazendo presidir ao exercício de leitura um pensamento patriótico”. Segundo palavras do próprio autor, este sistema era formado por duas partes distintas. A primeira consistia em um quadro, base do método, no qual se acham representados quatro índios guaranis com os respectivos nomes *Bacadafá*, *gajalamá*, *naparasá*, *tavaxazá*, que eram

¹¹⁶ Códice 11.4.21, p. 170.

¹¹⁷ Conferir códice 11.4.21, páginas 112, 152, respectivamente.

escritos por baixo, sendo suas sílabas dispostas em sentido vertical, e por cima as cinco vogais, como é possível verificar pela figura IV:

Figura IV – 1ª Carta do Método Bacadafá



Já a segunda parte, era formada pelo quadro sinóptico do *syllabário portuguez*, disposto por um processo abreviado que era acompanhado por uma cartilha de nomes verificável nas figuras V e VI:

Figura V - 2º Quadro de leitura do método Bacadafá

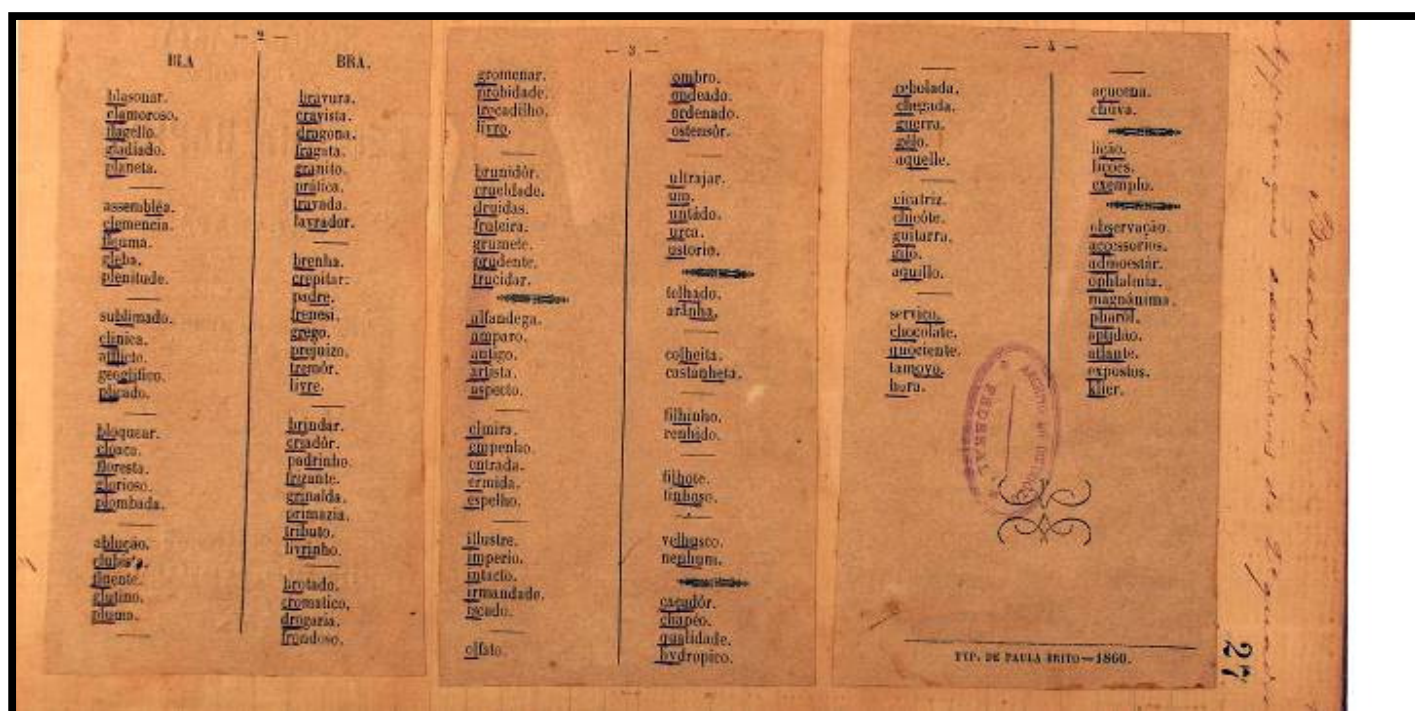
26

Bacadafá
2º Quadro de leitura

ARCHIVO DO DIS. N.º 10
FEDERAL

QUADRO SYNOPTICO DO METHODO DE LEITURA ABREVIADA				
A	E	I	O	U
a	e	i	o	u
b c d f	b d f	b d f	b c d f	b c d f
g j l m	j l m	j l m	g j l m	g j l m
n p r s	n p r s	n p r s	n p r s	n p r s
t v x z	t v x z	t v x z	t v x z	t v x z
la	le	li	lo	lu
b c f g p	b c f g p	b c f g p	b c f g p	b c f g p
ra	re	ri	ro	ru
b c d f	b c d f	b c d f	b c d f	b c d f
g p t v	g p t v	g p t v	g p t v	g p t
al	el	il	ol	ul
am	em	im	om	um
an	en	in	on	un
ar	er	ir	or	ur
as	es	is	os	us
lha	lhe	lhi	lho	lhu
nha	nhe	nhi	nho	nhu
ça	ce	ci	ço	çu
cha	che	chi	cho	chu
qua	gue-2	gui-2	quo	z
ya	ge	gi	yo	asa ão
kan	que-2	qui-2	ho	ês ex
obse acce admo ophthal regno pha apti betlem				

Figura VI – Cartilha de nomes do Método Bacadafá



É possível trabalhar com a hipótese de que as figuras indígenas trazidas no primeiro quadro pudessem representar uma família, e para cada personagem, estaria associado um nome, que seriam as palavras geradoras deste método, sendo estas, respectivamente, como já mencionado, “bacadafa”, “gajalama”, “naparasa” e “tavaxaza”. De acordo com Schueler (2002), é notável no método “Bacadafá” com suas representações indígenas, “a produção de uma releitura da colonização portuguesa na América e a busca das raízes nacionais, com clara influência do romantismo indigenista e da historiografia oficial oitocentista, promovidas tanto pelos membros Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como pela própria Coroa, que exportava representações de um Império civilizado, sempre conjugadas com polissêmicas figuras laudatórias da paradisíaca natureza. Um “paraíso tropical” no qual se integravam o “bom selvagem”, os indígenas nativos da Terra de Santa Cruz, e a sua descendência que, miscigenada pelo cruzamento biológico e cultural de brancos e índios, formaria o conjunto dos “caboclos da terra”, símbolos construídos do *povo brasileiro*”. (pág. 115).

Assim, este método também pode ser considerado um exemplo da idéia de nacionalização dos livros, sobretudo quando se afasta de objetos ou personagens supostamente universais e trabalha com personagens indígenas, promovendo uma espécie de recuo a nossa matriz étnica.

Na figura VII, Pinheiro de Aguiar explica resumidamente como deveria-se dar a aplicação de seu método:

Figura VII - Explicação do Método de leitura Bacadafa

Bacadafa
Explicação do método de leitura

28



ba	ga	na	ta
ca	ja	pa	va
da	ia	ra	xa
fa	ma	sa	za

INSTRUÇÃO PUBLICA
Methodo de leitura rapido denominado
BACADAFÁ

Para-se o menino conhecer os nomes dos quatro indios que se achão escriptos no quadro ou carta por baixo de cada figura em sentido vertical, explicando-lhe e mostrando-lhe que cada um d'estes nomes se compõe de quatro tempos (syllabas), e obrigando-o a distinguir estes tempos uns dos outros, já seguidamente, já saltado, primeiro em sentido vertical e depois no horizontal.

Como o methodo só admite o som das cinco vogaes, para que o alumno reconheça o semi-som das consoantes e principalmente das consoantes liquidas, faça-se sentir bem a vibração com que começa as articulações *ba, ma, na, ra, sa*; obrigando o menino a dizer vagarosamente para bem sentir a percussão da consoante *a-b-ma, a-m-pa, a-n-ta, a-r-ma, a-s-pa*, etc., e em seguida mais depressa para exprimir os vocabulos — *alma, ampara, anta, arma, aspa*, etc. Exercite-se depois o menino a juntar estas mesmas consoantes as syllabas que são formadas os nomes dos indios para compôr por exemplo, os vocabulos, *balda, campu, dante, farta, fazendo* vibrar bem a voz nas consoantes liquidas, e ter-se-ha feito os primeiros e principaes exercicios do systema por meio dos quaes o alaphabeto tem conhecido o valor de todas as consoantes quer se ache a consoante antes da vogal ex. *ta*, quer se ache depois, ex. *al*.

Depois por meio de ligeira explicação e com maior facilidade entra o alumno por si mesmo a fazer os mesmos exercicios substituindo o *a* por *e, i, o, u*, ficando senhor de toda a base da leitura por meio quasi de um divertimento.

Para que os meninos conheçam as syllabas taes como *bla, bra, cla, cra*, affecta-se que o indio diz *ba* e a india *ta*, e que subtrahindo a vogal do som expresso pelo indio fica só o semi-som do *b*, que cahindo sobre a syllaba pronunciada pela india, liga-se formando *b-ta* e depois mais depressa *bla*, e assim por diante se formão as syllabas — *b-ra*, mais depressa *bra*; *c-ra*, mais depressa *cra*; pronunciadas pela india; e em seguida se fará o mesmo com os sons das seguintes vogaes — *e, i, o, u*, ex. *ble, cri, dro, fra*, etc.

Conveniem guardar para as ultimas explicações as semelhanças de certos sons como *pa* e *sa*; *za* e *cha*, etc., os diversos sons do *c, x, ch*, as consonancias accessorias do nosso alphabeto *lh e nh*; usando ainda de um artifício para obrigar o alumno a distinguir os sons que *je* e *que*, lembrando-lhe os nomes de certas fructas de que se ali-

mentão aquelles indios e que em sua lingua se chamão — *guajaque*, e com a vogal *i* *guigiqui*, etc.

Depois do que deve-se entrar na leitura de palavras, e em seguida na leitura vagarosa dando a todas as consoantes e vogaes uma pronuncia clara e mero cantada para ligar as syllabas, o que habilita para sempre o menino a pronunciar com a maior clareza e correção as palavras da lingua materna; observando que n'este methodo deve-se banir essa rotina que se chama *estudar a lição*, pelo contrario, que o alumno leia hoje em um livro, amanhã em outro depois em um jornal, etc., para habilitar-se em dias a conhecer os mesmos sons e letras em qualquer lugar que as veja.

Para mais facilmente os meninos conhecerem as cinco vogaes, conta-se-lhes esta historia: — O indio gemeu disse *a-i*! A india perguntou: — quem disse *ai*? e eu, respondeu o indio. Um carreiro que passava quando tal ouvieu fez parar o carro voluendo-se para os bois dizendo *o*. Ao tempo que se conta a historia mostra-se ao alumno as syllabas *ai, eu, o*, cujos elementos destacados são as vogaes *a i e u o*. Isto pôde ser feito logo após o estudo da 1ª carta.

As 10,000 colleções de cartas do systema offerencido ao governo imperial, para serem distribuidas pelas provincias do Imperio, constão da 1ª carta dos indios, da 2ª carta ou quadro synoptico, e da 3ª carta de nomes, taboada resumida de sommar, diminuir, multiplicar e dividir, pelo mesmo systema.

A 2ª carta bem desenvolvida, e feita applicação dos seus exercicios sobre a terceira, dá muito resultado em muito poucas lições. A 2ª carta ou quadro synoptico consta de cinco columnas, no alto de cada qual se acha uma das cinco vogaes. As consoantes escriptas em sentido horizontal ligadas á vogal de cada columna na 1ª columna os nomes dos indios, e nas outras columnas as outras syllabas com *e i o u*.

Nas abaixo em sentido horizontal ainda se encontram as syllabas *bla ble*, etc., depois as syllabas *bra bre*, etc. Em seguida *al el*, etc., *am an, ar as*, etc., até as mais difficéis, estudim todas as que formão os vocabulos da nossa opulenta lingua.

Rio, 6 de Outubro de 1871.

Antonio Pinheiro d'Aguilar.

Com seu método, Pinheiro de Aguiar objetivava uma reorganização do ensino primário não apenas no ensino da leitura e da escrita, mas também de outros dois ramos do ensino, o “artístico”, trabalhando com o desenho e com a música, e o ramo da “contabilidade”, com a aritmética. Contudo, o ensino da leitura e da escrita, nomeado como “ramo literário” tinha um destaque, como é possível perceber pelas figuras apresentadas referentes ao método, sendo considerado um ponto de partida para a aprendizagem das outras disciplinas mencionadas. Deste modo, é possível afirmar que seu método visava um ensino integrado das mencionadas disciplinas, por meio das cartas de leitura.

Pinheiro de Aguiar pretendia fazer com que os meninos aprendessem a ler em 20 lições, em um processo crescente de dificuldade do ensino, no qual se incluíam progressivamente as aprendizagens das sílabas e letras, a leitura vagarosa, a leitura corrente ou ligeira e a leitura expressiva ou analítica, assim como as regras de sintaxe, gramática, ortografia e fonética. Assim, como é possível perceber pela explicação do autor, há no método um reconhecimento da gradação das sílabas, e um direcionamento para que se partisse das mais fáceis para as mais difíceis, “enfim todas as que formão os vocabulos da nossa opulenta língua”.

Em relação a sua metodologia, Antonio Estevam da Costa e Cunha, em parecer emitido a pedido do governo imperial em 14 de dezembro de 1871, explica que:

Este não começa pelas palavras como o primeiro (sintético) nem pelas letras como o segundo (analítico), começa pelas syllabas (mas não se descuida das letras como alguns suppoem), não é tão variado e arrojado como o syntético nem tão monótono e acanhado como o analytico, possui até certo ponto as vantagens de um e de outro sem ter nenhum dos inconvenientes de ambos, e principalmente a soletração do analytico que torna-se em muitos alumnos um vicio enraizado, pois de tal modo se habituam com esta e com ver nas palavras as syllabas separadas (exemplos – ins –tru –ccão) , que não há tiral-os d`ahi durante annos.¹¹⁸ (AGCRJ, Códice 11.3.28)

¹¹⁸ Segundo Schueler (2002), este método se constituiria, no que Maria do Rosário Mortatti identificou como um típico método de ensino de leitura misto, posto que formulado a partir da reelaboração e da recomposição do sintético e do analítico.

Como é possível perceber pelas palavras de Costa e Cunha, e como nos alerta Schueler (2002), “o *Bacadafá* apresentava-se como uma metodologia intermediária entre os “tradicionais” métodos sintéticos (que incluíam tanto a denominada *soletração* do alfabeto, a começar pelas vogais, quanto a *silabação*: o *b-a -bá*) e os “modernos” métodos analíticos, nos quais predominavam a *palavração* e a análise de frases, onde a aprendizagem da leitura se realizava por intermédio não apenas da representação gráfica e fonética das palavras, e de pequenas orações delas derivadas, mas, sobretudo, de sua decodificação semântica. Nestes últimos, enfatizavam-se os processos de cognição, interpretação e produção de sentidos no uso da língua e da linguagem. O *Bacadafá* se constituiria, portanto, no que Maria do Rosário Mortatti identificou como um típico método de ensino de leitura misto, posto que formulado a partir da reelaboração e da recomposição do sintético e do analítico”. (pág. 109).

Entre os que também eram a favor de sua aprovação, encontravam-se Antonio Almeida de Oliveira e Philippe da Motta d’ Azevedo. Contudo, havia também quem era contra a aprovação e utilização deste método. Em relatório do Ministro do Império João Alfredo Corrêa de Oliveira, de 1873, por exemplo, há a informação de que, de acordo com a avaliação da comissão nomeada pelo governo para tal intento, o método “Bacadafá”, “nenhum resultado vantajoso tem apresentado”.

Cabe ressaltar que, no nascente (e promissor) mercado editorial escolar do Brasil oitocentista, era presente a disputa de autores para a consolidação de suas obras e métodos pedagógicos. Tal disputa estava inserida nas oposições de idéias educacionais, nas quais uns se colocam como inovadores e modernos, em oposição aos tradicionais e atrasados. Disputa acirrada pela legislação escolar em vigor, que premiava os que eram considerados apropriados para o ensino, não só com a recompensa financeira, mas com o reconhecimento e autorização para circulação nas salas de aula. Diante desse complexo cenário, é possível pensar a emergência das obras escolares. Sobre os processos de ensinar e aprender a ler e a escrever, e os livros e métodos utilizados para esse fim, segundo Schueler (2002), estas disputas estavam relacionadas aos processos de constituição e organização do sistema de ensino estatal, no afã enunciado pelos poderes públicos de “civilizar as massas incultas” e analfabetas, como um caminho necessário ao progresso da *nação*. .

Ao dialogar com os “Livros de leitura” de Abílio César Borges e com o método “Bacadafá” de Antonio Pinheiro de Aguiar, me senti instigava a investigar a afirmação feita por Oliveira em seu livro “O Ensino Público”, de que “estes trabalhos tiveram por norma o referido método de Pestalozzi¹¹⁹: começar pelas noções sintéticas e concretas, depois passar a observação e análise”. Após análise desses dois autores, foi possível observar a presença de elementos que aproximam as idéias e sistemas destes dois autores aos princípios educacionais de Pestalozzi¹²⁰. Neste sentido, trabalho com a possibilidade do autor alemão ter sido utilizado como fundamento teórico em tais composições.

As obras estudadas possuem características do chamado método intuitivo, que teve em Pestalozzi um de seus precursores. Este método tem como características a valorização da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e da necessidade da educação dos sentidos como procedimentos fundamentais no processo da aprendizagem humana, alertando também para a necessidade e para a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Pelo fato das respectivas obras possuírem autorização do governo imperial para uso nas escolas, podemos concluir que havia por parte dos representantes do poder uma boa aceitação e, talvez, até uma eleição das obras que trouxessem características do método intuitivo. Nessa perspectiva, foi possível perceber que as mudanças metodológicas pelas autoridades governamentais se refletiram também nas leis que regulamentavam a instrução primária e secundária do Município da Corte, já que o regulamento de 19 de abril de 1879, elaborado na gestão do ministro Leôncio de Carvalho trazia como uma das disciplinas obrigatórias do ensino primário, assim como das *Escolas Normas do Estado*, as “Noções de cousas ou a pratica do ensino intuitivo”, disciplina esta que não aparecia no regulamento de 1854. Tal ocorrência demonstra a preocupação do governo pela apreensão do novo método, inclusive pelos futuros professores. Sobre esta questão, Faria Filho (2000) afirma que, a partir de um intenso trabalho de produção e divulgação de variados impressos pedagógicos (...), a discussão sobre a pertinência e a forma de se trabalhar com este método (intuitivo) na escola primária perdurou, no Brasil, até a década de 30 do século XX.

¹¹⁹ João Pestalozzi nasceu em Zurique, Suíça, em 1746 e faleceu em 1827. Este autor é considerado uma figura de grande influência para os sujeitos que estavam pensando a problemática educacional em diferentes períodos de nossa história. Para saber mais sobre o método de Pestalozzi e suas relações com os livros de leitura de Abílio e o método Bacadafá, cf. Teixeira (2004).

¹²⁰ Para saber mais sobre este assunto, cf. Teixeira 2002a.

Em relação ao Dr. Abílio César Borges, as viagens que fez à Europa, de acordo com Gondra (2002), funcionaram como uma busca de referências de práticas pedagógicas e modelos de escolas vigentes nos países considerados avançados e modernos. Deste modo, tal fato permite pensar que por meio destas viagens, ele tenha tido um maior contato com diferentes modelos de educação, inclusive, com as idéias de Pestalozzi.

Já em relação ao “Bacadafá”, segundo Schueler (2002), este método visava a uma reorganização do ensino e o enfrentamento das dificuldades dos alunos na aprendizagem das primeiras letras. Era caracterizado pelos entusiastas, principalmente, por se constituir em uma criação nacional, um verdadeiro método brasileiro, já que estava baseado em representações indígenas, gráficas e sonoras, as quais foram criadas pelo seu idealizador como símbolos da nacionalidade, e, portanto, deveriam ser definidas e legitimadas como marcas oficiais. É notório que este sistema procurava construir marcas genuinamente brasileiras, resultado do empenho e do desejo do autor em elaborar uma obra que se diferenciasse das demais. Também é digno de nota que, assim como o Dr. Abílio, Pinheiro de Aguiar utilizou para a construção de sua obra, idéias de outros autores e métodos, os quais, muito possivelmente, não eram exclusivamente de autores nacionais.

Assim sendo, trabalho com a hipótese de que Abílio e Pinheiro de Aguiar aproveitaram-se dos debates educacionais que estavam sendo travados na segunda metade do século XIX, empregando como suporte metodológico de suas criações autores que participavam e organizavam este debate. Nessa perspectiva, novos métodos de ensino da chamada pedagogia moderna contribuíram, em diferentes proporções, para os indivíduos que estavam preocupados com a questão educacional, cujos desdobramentos se refletem na produção de “livros escolares”.

Outro esclarecimento que a pesquisa referente a estes dois livros pode trazer, diz respeito à comprovação dos jogos de poder nos quais estavam envolvidos os “livros escolares”, já que estudos indicam que Abílio César Borges, dado as relações que mantinha com autoridades parece não ter tido problemas na aprovação e publicação dos seus livros, que circularam em diferentes províncias brasileiras durante vários anos. Já Pinheiro de Aguiar, que muito provavelmente não possuía relações equivalentes, teve um percurso distinto ao de Abílio, tendo que percorrer um outro caminho para que sua obra fosse aprovada nas escolas da Corte. Para tanto, precisou recorrer à experiência pessoal e

construir uma rede de apoio na própria corporação como estratégia para legitimar seu método e seu livro. Esta diferença não pode ser encarada como mero incidente, já que exprime o modo como o campo educacional se encontrava organizado, indicando o desequilíbrio entre as forças que participavam do mesmo.

3. 7 - O método de leitura do “Castilho brasileiro”

Assim como o método “Bacadafá” de Antonio Pinheiro de Aguiar, o método de leitura de Francisco Alves da Silva Castilho, denominado “Escola Brasileira”, também se destacou nas páginas dos relatórios dos Ministros do Império e da Inspetoria, com as notícias do seu ensaio realizado na escola pública da freguesia de Campo Grande.

Natural da freguesia de Nossa Senhora do Desterro de Campo Grande, o professor Castilho foi nomeado em 5 de fevereiro de 1849 para o cargo de professor público da instrução primária em cujo magistério jubilou-se, sendo, ao fim da carreira, nomeado delegado da instrução pública da mesma freguesia (Sacramento Blake, 1899).

Sobre Castilho, como nos alerta Borges (2008), a trajetória deste professor, “(...) exercendo o magistério por 38 anos na freguesia de Campo Grande, tornando-se autor de livros, escrevendo em periódicos, participando de Conferências Pedagógicas, produzindo documentos em que expõe suas reflexões para a IGIPSC, destacando-se por suas idéias em torno da instrução e nomeado delegado da instrução no final da carreira, fazem da figura de Castilho um curioso e importante personagem do cenário educacional da segunda metade do século XIX.” (pág. 273)

Ao longo de sua carreira na profissão docente, Castilho também se tornou autor de livros, tendo publicado as seguintes obras: “Methodo para o ensino rapido e aprazivel de ler impresso, manuscripto e numeração, e descrever”, em 1850; “Methodo de leitura para o ensino dos meninos e adultos”, em 1863; “ABC de amor, ou methodo ameno de ensinar as moças, conforme o systema da Escola brasileira”, “Preliminares de grammatica”, e “Grammatica pittoresca ou systema grammatical explicado pela arvore da sciencia”, ambos em 1864; “O principio da sabedoria é o temor de Deus”, em 1872; e o “Manual explicativo ou methodo de leitura” denominado “Escola brasileira” em 1859, sendo este último o objeto da presente análise.

No relatório dos Ministros do Império do ano de 1857¹²¹, há a notícia do ensaio do método elaborado por Castilho, trazendo as seguintes informações¹²²:

Continúa a ser seguida nas escolas o mesmo methodo e systema de ensino prescripto pelo regulamento. Os ensaios do methodo de leitura do professor publico da freguezia de Campo Grande, Francisco Alves da Silva Castilho, a que sob immediata direcção do autor se tem procedido, desde o anno próximo passado, nas escolas de Santa Rita, Candelária e ultimamente em uma sala particular para esse fim alfaçada, não produzirão ainda resultados bastante decisivos para autorisar sua adopção ou rejeição.

Diz que julgou conveniente que antes de qualquer decisão definitiva admita-se em duas escolas exclusivamente regidas por ele, seguindo a marcha regular delas, e o aproveitamento anual dos respectivos alunos de experiência final e decisiva, parecendo esta medida tanto mais conveniente, quanto se os resultados então obtidos aconselharem a adoção geral do referido método, muito importará ter uma escola regida que ele sirva de norma e de modelo para a transição; a qual não sendo convenientemente preparada, poderia causar graves inconvenientes.

De acordo com o relatório, em 1857 delegou-se que o ensaio do método de Castilho fosse realizado em duas escolas regidas “exclusivamente” pelo autor, já que os ensaios anteriormente ocorridos em escolas em que outros sujeitos eram os professores, tendo estas escolas apenas o auxílio de Castilho, não estariam produzindo os resultados necessários para sua adoção.

No ano de 1859, a informação trazida em tais relatórios dão a notícia de que o referido método estava deixando de ser experimentado devido à falta da impressão, por parte do autor, dos exemplares necessários para a experiência final, evidência de que os custos da impressão deveriam ser financiados pelo próprio autor. De acordo com Schueler e Teixeira (2008), eram grandes percalços a que os professores interessados em ver seus

¹²¹À época, Pedro de Araújo Lima, o Marquez de Olinda, ocupava tal cargo.

¹²²Também é possível encontrar essa informação no código 15.3.20, p. 72, que contém um ofício do Marques de Olinda ao Inspetor Geral Interino da Instrução Pública comunicando que o Conselho Diretor, a quem deu conhecimento do parecer da Comissão encarregada de estudos acerca do método de leitura do professor público da Freguezia de Campo Grande Francisco Alves da Silva Castilho, bem como do processo, dos resultados e dos pormenores ocorridos durante a experiência, julgou conveniente a adoção exclusiva e interina do referido método em duas escolas públicas, cujos resultados comparados com os obtidos nas outras escolas, “habilitem a tomar uma decisão segura sobre sua adoção”.

métodos de ensino e textos reconhecidos, publicados e referendados pelo governo, precisavam se submeter. Além de bancar os custos de impressão e edição, por sua própria conta e risco, os autores de métodos e compêndios deveriam comprovar a utilidade e a eficácia prática das inovações. Experimentação com os alunos, exposição pública e avaliação pelos pares, professores públicos e demais autoridades consistiam em passos fundamentais para que um método ou um compêndio fosse adotado pelo governo. (p. 14).

De acordo com o dicionário de Sacramento Blake, o método composto por Castilho seria “um methodo novo e especial pela divisão e ordem dos elementos phonicos da palavra, e pela leitura immediata, independente de alphabetos e de syllabarios”. Para Philippe da Motta d’Azevedo Corrêa, ele faria parte do “novo methodo de soletração”, juntamente com os de “Valdetaro” e “Bacadafá”.

Segundo o próprio Castilho, em explicação dada na própria obra, seu método consistiria em:

(...) uma modificação pouco importante do systema alphabetico, porém o seu merecimento, ou ao menos o que tal se me afigura, funda-se na applicação immediata, das letras (o que tambem não dou como cousa nova), e sobretudo no encadeamento de uma serie de lições fáceis e relativas a conhecimento superiores, começando desde o ensino das letras até a leitura corrente, passando pela classificação, declinação e construção grammatical das palavras, porque este methodo, segundo o plano traçado, deveria ser a parte elementar do ensino da grammatica nas escolas; era isto uma reminiscência ainda do methodo de João de Barros, que me passou pelos olhos na bibliotheca publica quando eu estudava grammatica. Esta primeira parte preparava o discípulo para um segundo tomo de leitura graduada o progresso da instrucção do discípulo, afim de evitar na escola do ensino elementar a desigualdade de um degráo tão alto, como acontece com a transição que se faz da ultima carta que se acha no fim dos syllabarios mais communs por serem os mais baratos, e que os meninos lhe chamão nas escolas carta do meu amigo. Da qual saltão logo pra o cathecismo ou para a leitura de fabulas.

A obra aqui analisada foi localizada no setor de obras raras da BN. Do ano de 1859, possui um total de 64 páginas. Publicado pela “Typographia de E & H Laemmert, é oferecido à classe dos professores de primeiras letras, pois, segundo o próprio Castilho, era

costume entre os autores buscarem um mecenas, que protegesse e recomendasse uma determinada obra. Contudo, informa que achou melhor dirigir-se a seus colegas. Apesar deste alerta, Castilho acaba fazendo o mesmo, pois um dos pedidos feitos nessa dedicatória aos professores era que “em nome de nossa classe dedique eu o meu methodo de leitura ao Exmo. Sr. Conselheiro Eusébio de Queirós Coutinho Matoso Câmara, como uma franca homenagem, mas significativa amostra de nossa consideração, e reconhecimento dos serviços prestados á instrucção e á nossa classe”.

Nesta apresentação, Castilho também explica que, devido ao “Methodo Castilho – o Methodo portuguez”¹²³, do qual faziam-se ensaios, até que seu ilustre autor veio pessoalmente no Rio de Janeiro apresentá-lo e explicá-lo em sessões publicas, “resolvi mudar o nome do meu trabalho, por outro mais sonoro e mais significativo – Escola Brasileira – (...)”. Informa também que adotou este título com a intenção de que “meus collegas aceitando-o quizessem concorrer debaixo do mesmo nome com seus trabalhos para a organização do systema de ensino, nacionalisando-o pelo methodo e pela doutrina”. A opção de Castilho parece inserir-se efetivamente nas intenções de nacionalização das obras escolares em curso no período.

Castilho termina seu prefácio com uma “fala” que parecia ser uma resposta as possíveis críticas de plágio da obra de outro autor, talvez do próprio Castilho português, ou até mesmo uma resposta a possíveis críticas que poderiam vir a surgir. O autor informa que:

Este methodo de ensinar a ler poderá não ser uma novidade, porém ao menos não o copiei eu de ninguém, e aquillo que por ventura aqui si possa encontrar de parecido com alguma cousa já existente será uma coincidencia que me não há de envergonhar como plagiário.

Castilho esclarece que seu método era dividido em parte “phonica” e parte “orthographica”, e que dois eram os principais elementos que constituíam um método de

¹²³ Método português destinado ao ensino da leitura e da escrita, elaborado por Antonio Feliciano de Castilho. Publicado em Lisboa, no ano de 1853, deu-se a publicação de sua terceira edição. Teve significativa repercussão no Brasil, sendo também ensaiado em escolas públicas, como nos informa relatório dos Ministros do Império do ano de 1857, o qual diz que: “Continua a ser ensaiado em Alagoas sob o magistério do professo publico da capital José Francisco Soares, que obteve do governo provincial a gratificação de 200\$ annuaes pelo excesso de trabalho que allegou acarretar-lhe o novo método de ensino; na Bahia na escola também da capital regida pelo professor publico, Freitas Gambôa, sendo nesta ultima província autorisados três professores e uma professora a admittirem o referido methodo em suas escolas’.

ensino, o princípio lógico e o princípio prático. O primeiro consistiria na coordenação das idéias que se oferecem ao espírito de quem aprende. Já o segundo seria “um modo próprio de fazer colar no espírito do discípulo as idéias que se lhe quer transmitir”.

Esclarece também que seu método de leitura seria um “methodo synthetico-analythico”, que poderia ser praticado em qualquer dos modos conhecidos, e que o processo da parte elementar, se poderia dividir em dois períodos, que seriam:

1º leitura; 2º escripta; que o primeiro periodo póde ainda ser subdividido em dous tempos, no ensino escolar: 1º leitura collectiva nos semicírculos, 2º leitura singular, isto é cada um em seu exemplar; finalmente póde dizer que o processo deste methodo é compatível com a organização de qualquer systemas no sentido pratico, porque no sentido lógico póde elle ser considerado com um systema, que por ora só comprehende a parte mais elementar da grammatica.

Para Castilho, na aplicação de seu método, seria necessária uma disposição em que primeiro houvesse a organização da sala e do material da escola; segundo a organização da classe; e terceiro a organização do ensino. Sobre este último item, dizia que:

Supponha -se a classe dividida nos dous grupos propostos (maior e menor), occupando cada grupo o lado que lhe foi designado (esquerdo ou direito); de sorte que a primeira divisão (leitura prolongada) occupe os primeiros bancos defronte de professor, seguindo-se em ordem graduada a segunda divisão (leitura natural), e por ultimo a terceira divisão (leitura corrente). Conviria talvez ao ensino que esta ordem fosse invertida, pela razão de ficarem mais perto do professor os discípulos que formão a sua turma, e mais distantes os que são dirigidos pelos monitores, porém, com os alumnos que formão a primeira divisão são em geral os mais pequenos e os mais novos da escola, estes precisão ser protegidos pela vizinhança do professor cada discípulo occupa seu lugar segundo o grão de seu merecimento.

Ao dizer que seu método poderia ser praticado com qualquer dos modos conhecidos, Castilho almejava uma mais fácil aceitação por parte do professorado, já que, como mencionado, apesar das escolhas do governo, quando não concordavam com ela, os professores poderiam recorrer a outros métodos, como informa a Comissão de professores públicos de 1873. Nesse momento, conquistar os professores também poderia lhe trazer

uma aceitação mais fácil da parte do governo imperial. Porém, ao mesmo tempo em que dizia que seu método poderia ser praticado com qualquer dos modos conhecidos, Castilho afirma que para aplicação do mesmo, ou seja, para que se obtivesse os resultados esperados, seria necessário uma organização da sala, do material da escola e do ensino, designando a posição que cada grupo deveria ocupar.

Na organização almejada por Castilho, podemos perceber a existência de determinados traços do ensino mútuo¹²⁴, com a divisão dos alunos em diferentes classes, de acordo com o nível de conhecimento e também de merecimento, bem como a presença de monitores auxiliando os professores em suas aulas. De acordo com Bastos (1999), o entusiasmo causado por este método residiria na facilidade de manter a disciplina que ele proporcionava, o que parecia ser uma preocupação central de Castilho, preocupação esta que pode ser entendida também como uma necessidade de afirmação de um modelo que o distinguísse dos demais.

Cabe lembrar que essa preocupação de Castilho com as posições ocupadas por cada grupo, nos remete a “arte das posições” trabalhadas por Foucault (1987). Segundo este autor, para o alcance da disciplina, seria necessário anteriormente, “à distribuição dos indivíduos no espaço” (pág. 121), para o qual seriam utilizadas várias técnicas, e entre elas a regra das “localizações funcionais”. Segundo essa regra, com o intuito de obter um espaço bem utilizado, nas instituições disciplinares, como a escola, o espaço deixa de ser livre, “Lugares bem determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”. (pág. 123).

Juntamente a este controle, o autor prevê cada ação a ser desenvolvida pelos professores e monitores nos cinco tempos de aula, como é possível perceber pelas figuras VIII:

¹²⁴ De acordo com Bastos e Faria Filho (1999), o método mútuo tem sua origem na Inglaterra, no final do século XVIII, sendo posteriormente adotado na França e em outros países europeus, chegando aos países da América Latina na primeira metade do século XIX. Segundo Bastos (1999), tal método baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Há apenas um mestre para todos os alunos da escola, sendo este auxiliado por monitores, “na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro-negro. Os alunos estão divididos em várias classes, seis em geral, todos com nível de conhecimento semelhante (...)”. (pág. 97).

Figura VIII - Cinco tempos de aula propostos por Castilho no ensino da leitura

Primeiro tempo (meia hora).

Inauguração do trabalho. — O professor ou um monitor collocado junto ao estrado recitará em alta voz a oração do dia, que será repetida em córo por toda a classe. Segue-se a revista de asseio. Todo este trabalho, para o qual se dá o espaço de meia hora, póde ser concluído em muito menos tempo; neste caso o professor empregará o excedente no que melhor lhe parecer em proveito do ensino.

Segundo tempo (meia hora).

A primeira divisão, subdividida em turmas — *a, r, s, z, w, j, f, v*, etc., dirigida cada uma pelo seu monitor, lerão em semicirculo defronte dos quadros suspensos pelas paredes lateraes, em voz alta e prolongada, as palavras ou phrases da lição; as consoantes rapidas, embora não possam ser prolongadas, todavia as turmas prolongarão a voz sobre a vogal com que ellas são. Ora, como as vozes de todas as turmas a um tempo produzirão uma grande bulha e confusão, a leitura, nesta voz, será feita a córos seguidos e successivos, começando da primeira até á ultima turma, podendo em cada uma ser preenchido o intervallo de uma a outra leitura pela cópia da letra em ardizia ou vidro fusco.

Segunda e terceira divisão. — Durante este tempo o professor determina as lições da terceira turma, que entra immediatamente em estudo; e o mesmo professor, ou adjunto se houver, ou os monitores, passarão as lições á segunda divisão, explicando-as convenientemente.

Terceiro tempo (meia hora).

Primeira divisão. — Cada monitor conduzirá sua turma ao lugar que lhe compete nos bancos, e ahí lerão a mesma lição dous a dous nos quadros suspensos sobre as mesas, ou cada um em seu exemplar encaixilhado em vidro fusco.

Segunda divisão. — Leitura a córos, cada qual em seu compendio. Este trabalho poderá ser permutado com o do quarto tempo afim de diminuir as vozes das duas primeiras divisões.

Terceira divisão. — Tempo subdividido em dous quartos: no primeiro quarto, leitura a córos; no segundo, escripta dictada pelo professor ou copiada.

Quarto tempo (uma hora).

Primeira divisão. — Os alumnos escrevem a lapis sobre vidro fusco, ou copião em ardozias as lições estudadas (primeira meia hora). Correção do trabalho pelos monitores, que tomarão contas do aproveitamento das turmas (segunda meia hora).

Segunda divisão. — Os alumnos escrevem sobre papel a lição estudada (primeira meia hora). Os monitores ou adjuntos tomão as lições e corrigem o trabalho (segunda meia hora).

Terceira divisão. — Os alumnos desta divisão, formados em circulo ao redor da mesa do professor, darão contas do seu trabalho, começando pela leitura, seguindo-se a grammatica ou lição decorada; orthographia ou correção de escripta, salvas em tudo as materias designadas para a lição do dia. Este trabalho será concluido em uma hora (modo simultaneo).

Quinto tempo (meia hora).

Terminação. — Oração final, chamada dos alumnos, e sahida.

Tal descrição demonstra a intenção do controle exercido sobre a atuação dos professores, o que se torna contraditório com a primeira promessa da possibilidade de liberdade dos métodos. Contudo, o detalhamento das práticas a serem seguidas pelos professores e monitores, descritas em sua obra, pode ter agradado às autoridades governamentais, que almejavam o maior controle possível sobre os docentes. Digo agradecer, pois os livros de Castilho foram aprovados pelo governo imperial para utilização nas salas de aula, informação esta trazida no relatório dos Ministros do Império e da Inspeção do ano de 1877, no qual há uma lista dos “Professores públicos que têm escripto trabalhos didacticos”, (Cf. Figura II, no segundo capítulo deste trabalho, p.75), na qual Castilho figura como membro do magistério público da cidade.

Apesar da aprovação do governo imperial, não havia um consenso referente as vantagens trazidas pelo seu método de ensino, como podemos perceber no trabalho de Pires de Almeida (1889),

Sérias objeções foram levantadas dentro da conferência pedagógica, contra o método Castilho, o qual, sob pretexto de simplificação, ensina a ler e escrever com ajuda de palavras que a ortografia excluiu, o que prejudica, mais tarde, o aluno e o impede de aprender a escrever corretamente. (pág. 153)

Acerca das objeções nas conferências, Pires de Almeida referia-se, provavelmente, ao professor Manoel José Pereira Frazão que, após a exposição feita pelo professor Castilho sobre seu método de leitura, no encontro do ano de 1872, levantou algumas críticas a seu sistema. De acordo com o relatório dos Ministros do Império e da Inspeção de 1872:

O professor Frazão, não obstante concordar com o professor Castilho no ensino da leitura pelo methodo analytico, discorda desse professor no ponto em que se afasta da exatidão ortográfica no ensino da leitura e da caligrafia, parecendo-lhe isso muito prejudicial para o menino, que sempre se lembrará mais do primeiro modo por que aprendeu a escrever uma palavra, ainda que incorreto, do que o que lhe é posteriormente ensinado, posto que verdadeiro: acha também prejudicial a deslocação da ordem adotada nas letras do alfabeto, e o modo por que algumas delas são pronunciadas pelo professor Castilho, posto que dessa forma sejam adaptadas ao seu método.

No mesmo relatório há uma resposta de Castilho à questão levantada por seu colega de ofício, o professor Frazão:

O Sr. Castilho responde que não acha inconveniente em escolher, no ensino, palavras de fácil composição ortográfica, e que tenham de escrever-se segundo o som articulado: que usa da inversão na ordem natural do alfabeto só com o fim de facilitar ao menino o conhecimento das letras, fazendo-lhe conhecer primeiro as letras cuja forma é parecida e depois aquelas cujos sons tem analogia e mais se aproximam do modo por que soam na palavra, sendo certo que desse seu systema tem tirado resultados vantajosos.

O debate oral feito nas conferências torna-se um exemplo das disputas entre os professores/autores para a reafirmação de seus métodos e posições. Como nos alerta Schueler e Teixeira (2008), as disputas entre os métodos, sobretudo no campo do ensino da leitura e escrita, revelavam as tensões que envolviam a consagração dos autores no mercado editorial, no momento em que se preconizava a “nacionalização” dos livros, obras e materiais didáticos (p. 14).

O professor Castilho inegavelmente empenhou-se na defesa e divulgação de seu método. Como já mencionado no item 3.4, e como verificado da citação anterior, utilizou-se do espaço das conferências para defesa de suas idéias. Foi possível verificar, que também utilizou-se da imprensa pedagógica do período, ao enviar parte de suas obras para a *Revista Brasileira de Educação e Ensino do Rio de Janeiro* - “A Escola”, com o intuito de fazer propaganda da mesma. Castilho parece ter conseguido o espaço almejado, já que no ano de 1877, foi publicado na coluna “Imprensa”, um artigo sobre o autor que, entre outras coisas, elogiava uma de suas obras, e o aconselhava-o a estendê-lo:

Não terminaremos estas linhas sem dizer o nosso colega Castilho que muito apreciamos a parte de seus Preliminares de Grammatica que começa ao artigo palavra e terminar na pagina 80; e um trabalho muito útil e o Sr. Professor faria bem em lhe dar mais desenvolvimento e extensão, conservando a forma que tem de entretenimentos ou pequenas conferencias, para poderem servir não só a leitura dos alumnos, como de guia ás mães e pais que ensinam a seus filhos.

Juntamente com o elogio ao trabalho de Castilho e com a recomendação de que o mesmo ampliasse seu trabalho, destaca-se no artigo, a explícita recomendação de uso da obra, como “guia ás mães e pais que ensinam a seus filhos”. Nesse artigo, podemos perceber a opinião existente de que o livro poderia funcionar também como um objeto de formação e modelação da família, considerada uma forte aliada do governo imperial em seu projeto civilizatório.

3.8 – O “Systema de leitura” do Bacharel Eduardo de Sá

Juntamente com Antonio Pinheiro de Aguiar e o seu método “Bacadafá”, e Francisco Alves da Silva Castilho e o seu método “Escola Brasileira”, Eduardo de Sá Pereira de Castro também disputava espaço para afirmação e circulação de seu “Systema de Leitura”. Nos Relatórios dos Ministros dos Negócios do Império e da Inspetoria do ano de 1855, noticiava-se a ausência de livros de leitura, abecedários e silabários. Porém, um ano depois, em 1856, nos mesmos relatórios, informava-se dos ensaios que estavam sendo realizados nas escolas públicas, e entre eles, o do bacharel em matemáticas, Eduardo de Sá Pereira Castro.

De acordo com o Sacramento Blake (1899), Pereira de Castro foi “tenente reformado do estado-maior de 2º classe, bacharel em mathematicas e sciencias physicas e lente de mathematicas da escola militar, tendo antes do bacharelado, atuado como adjunto ao curso preparatório, annexo a mesma escola, regendo a cadeira de historia e geographia”. Era sócio do IHGB e dirigiu um Colégio destinado ao sexo masculino na Corte. Escreveu, juntamente com o “Systema de Leitura”, um “Compendio de metrologia”, em 1863, um “Explicador de arithmetica”, “Postillas de geographia astronômica”, e, por último, um livro intitulado “Os herois brasileiros”, ambos em 1865.

O fato de ter estado na direção de uma escola, juntamente com outros autores citados neste trabalho, como Antonio Maria Barker¹²⁵, e como Abílio César Borges¹²⁶, nos alerta para a presença da classe patronal na condição de formuladora de métodos de ensino. Outro ponto a se destacar, é a condição de sócio do IHGB, como foi Pereira de Castro. De acordo com Bittencourt (2004), a presença do poder político no IHGB foi constante durante todo o Império, e, portanto, os autores ligados a esta instituição possuíam estritas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido. Acredito que o alerta de Bittencourt possa ser estendido também aos professores públicos e gestores de escolas, o que facilitou a aprovação de seus livros e métodos de ensino pelo governo imperial.

¹²⁵ Conferir item 4.6 deste trabalho.

¹²⁶ Conferir item 3.5 deste trabalho.

Tais fatos também podem ajudar a entender o porquê dentre os métodos de leitura que estavam sendo ensaiados na década de 50, os já mencionados “Bacadafá” e “Escola brasileira”, o de Eduardo de Sá Pereira de Castro ter sido o que teve menos dificuldades para sua adoção, já que, assim que começou seu ensaio, Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, então Inspetor Geral da Instrução, já anunciava sua aprovação, em relatório apresentado em 1857:

Na mesma data submeti parecer da comissão dos professores que procedeu aos ensaios práticos dos trabalhos sobre leitura apresentados pelo Bacharel Eduardo de Sá Pereira de Castro, conformando-me também com o parecer do Conselho Director que propõe a admissão nas escolas dos quadros lithographados ou estampilhados do syllabario composto pelo dito bacharel (...)

Um ano depois, em 1858, o Marques de Olinda, em ofício enviado ao Inspetor Geral Interino da Instrução Pública, comunica que “em conformidade com o parecer do Conselho Director, propõe que nas escolas públicas do Município da Corte fossem admitidos os quadros lithographados do syllabario composto pelo Bacharel Eduardo Pereira de Castro”¹²⁷. Neste mesmo ano, o referido autor é dispensado das provas necessárias para abrir um Colégio, sendo mais um indício das “boas relações” existentes entre o bacharel e as autoridades governamentais.¹²⁸

Seu “Systema de Leitura”¹²⁹, caracteriza-se por ser um livro pequeno, também de capa dura e verde, com 84 páginas. Publicado pela “Typographia do Commercio, de Brito e Braga”. Já na primeira página traz a informação de que o mesmo foi dedicado ao “Exmo. Sr. Conselheiro Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, com respeito, consideração, estima e sincero agradecimento”, o mesmo que anunciou a aprovação de sua obra. Este compêndio é dividido em dois quadros, e segundo seu autor:

Desde que os discípulos conhecerem perfeitamente todas as figuras contidas nestes dous quadros, para o que deverá o professor, além das repetidas corridas e saltados dos mesmos quadros, escrevê-las em uma pedra a fim de que os discipulos pela comparação se

¹²⁷ Consultar Códice 15.3.20, p 137.

¹²⁸ Verificar Códice, 15.3.20, p. 58.

¹²⁹ A obra analisada foi a publicada em 1861.

habituem a conhecer as mesmas figuras deslocadas, seguir-se-há também na pedra o exercício da combinação das vozes e diphthongos com aquellas consonancias que antipostas e pospostas constituem syllabas, ora sem accentos, e ora com accentos, do mesmo modo seguinte.

Depois dessa primeira observação, Pereira de Castro passa às explicações do seu primeiro e segundo quadro, na qual o autor define, entre outros termos, o que seria a “palavra, a voz simples (que seria dividida em três classes, absoluta, aspiraes e diphthongos), voz composta, e a consonancia”.

Foi possível verificar que na época de sua aprovação, o “Systema de Leitura” do “Dr. Sá”, obteve uma significativa repercussão nas escolas da Corte. Em ofícios localizados no AGCRJ do ano de 1859, por exemplo, há pedidos de seus exemplares de leitura, bem como solicitações de explicações para aplicação de seu método de leitura.¹³⁰ Porém, em documentos de anos posteriores, tais menções deixaram de aparecer de forma recorrente, o que pode ser entendido em decorrência da ampla alternância que havia no período, de métodos e livros utilizados/adotados, fruto da disputa de poder de idéias entre os sujeitos envolvidos no processo de institucionalização e legitimação da escola.

3.9 – Livros de história e ensino da leitura

Pelas fontes analisadas relativas ao ensino da leitura, foi possível perceber que a utilização de livros de história para o ensino da leitura era uma prática comum nas escolas da Corte. Como nos informa a Comissão de professores públicos de 1873, entre os livros de História aprovados para o ensino da leitura estavam os “Episódios da Historia Pátria”, composto pelo Cônego Dr. Fernandes Pinheiro e “História do Brazil”, do Dr. Joaquim Manuel de Macedo. Contudo, ainda de acordo com a Comissão, a maioria dos professores eram contra a utilização desses dois compêndios, que seriam:

(...) os – Episódios – que o estylo é incorrecto, cheio de gallicismos e de erros de construção. Contra a – Historia do Brazil – que as edições acham-se eivadas de erros typographicos, que a phrase é pouco correcta, que as narrações são mui longas, e que o livro é volumoso a ponto de fatigar os meninos com a extensão da matéria.

¹³⁰ Conferir, por exemplo, Códice 11.1.15 e 11.1.16.

A referida Comissão também registra que devido às insatisfações acerca desses dois livros adotados pelo governo imperial, muitos professores acabavam utilizando outros, como, por exemplo, o “História do Brasil” de Coruja.

A utilização de livros de história para o ensino da leitura pode ser entendido pela própria legislação em vigor, já que desde a primeira lei geral de ensino promulgada pelas nossas autoridades imperiais, em 15 de outubro de 1827, nas chamadas escolas de primeiras letras dever-se-ia dar preferência à leitura da Constituição do Império e da História do Brasil.

Apesar da produção de livros sobre esta disciplina e da recomendação de lei de 1827, de acordo com o regulamento de 1854, não havia referência ao ensino de história, que só aparecia nas matérias destinada à instrução primária superior, ou seja, nas escolas de segundo grau, tanto para meninos como para meninas. Escolas que, por sua vez, não chegaram a funcionar na Corte.

De acordo com relatório de viagem apresentado por João Barbalho Uchoa Cavalcanti, nas províncias por ele visitadas, quase não se dava o ensino de história, já que ainda não era obrigatório nas escolas primárias oficiais, e quando este ensino acontecia, era por espontâneo encargo do professor. Ainda assim, Uchoa Cavalcanti criticou a maneira como a história era ensinada, já que para ele, esta se reduzia:

(...) á simples leitura dos livros sobre historia nacional do Dr. Macedo, Cônego Fernandes Pinheiro, e Coruja, - queixando-se os mestres quanto ao primeiro (Historia do Brazil) por achar-se cheio de erros typographicos, ser pouco correcta a phase, mui longas as narrações e por demais volumoso o livro a ponto de fatigar os meninos com a extensão da materia; quanto ao do segundo (Episódios da historia pátria) por ter o estylo incorrecto, cheio de gallicismos e erros de construção. (p. 186)

O inspetor também criticou a utilização das obras de Macedo e de Pinheiro, obras que, como é possível de se observar por documentos referentes à instrução no ACGRJ¹³¹, foram significativamente solicitadas a partir de meados do século XIX na Corte.

A inexistência do ensino da história no currículo oficial do ensino primário, de acordo com a lei de 1854, como demonstrado na tabela IV, assim como de outras

¹³¹ Podemos encontrar exemplos da ampla requisição dessas obras, por exemplo, nos códices, 11.2.15 e 11.2.19 de 1866, 11.2.21 de 1857, 11.2.26 de 1867, entre outros.

disciplinas como, gramática da língua nacional, aritmética e noções de álgebra, geometria elementar, história sagrada, elementos de geografia, desenho linear, música e exercícios de canto – causava discussões. Como já citado, tais disciplinas tenderam a ser incorporadas ao ensino primário. (Schueler, 2002).

Tal fato nos ajuda a compreender a existência de uma significativa quantidade de livros destinados ao ensino de história neste período. De acordo com Bittencourt (1993), para as crianças até 10 anos aproximadamente, a fórmula encontrada que pareceu mais amena para se estudar a História da Pátria foi a de iniciar pela vida e feitos dos heróis, figuras que possivelmente despertariam o interesse das crianças e por narrações onde se relatava a curiosidade da vida de personagens famosos ou fictícios.

Ao analisarmos a tabela VI, trazida no segundo capítulo deste trabalho (p. 68), é possível observar que do total de onze livros que, provavelmente, eram utilizados pelos próprios alunos, quatro eram destinados ao ensino da história. Sendo que dois destes livros¹³², “Episódios da História Pátria” de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro e “Lições de História do Brasil” de Joaquim Manuel de Macedo, eram criticados por uma parcela do professorado, segundo informações da Comissão de professores públicos, e do relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de Pernambuco, João Barbalho Uchoa Cavalcanti. Por meio destas informações, é possível perceber que a utilização de uma obra não era um consenso, havendo opiniões contrárias ao seu uso, opiniões estas que, como já citado, perpassam interesses de professores, do Estado, de proprietários, da escolarização de determinados saberes.... enfim, o ingresso do livro na escola só pode ser compreendido no interior de feixes de relações de poder. Creio que estudar melhor a emergência e os percursos destas obras nas escolas da Corte, pode ajudar a compreender melhor tais interesses, relações de poder, e determinadas práticas da sociedade.

¹³² Os outros livros mencionados na referida tabela são, “Epítome da História do Brasil” de José Pedro Xavier Pinheiro e “História Universal” de Pedro Parley.

3.9.1 - Os “Episódios da História Pátria” de Fernandes Pinheiro

Pela tabela VI, apresentada neste trabalho (p.68), é possível observar que juntamente com os “Episódios da História Pátria”, Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro aparece com outra obra de ampla requisição para uso dos alunos nas escolas, o seu “Catecismo”, o qual analisaremos no próximo capítulo. O fato de Fernandes Pinheiro aparecer com dois de seus livros para uso nas escolas primárias da Corte aguça o interesse em investigar as relações que permitiram tal acontecimento.

Segundo Galvão (2005), os estudos recentes têm buscado não apenas analisar o conteúdo das lições dos livros, mas considerar aspectos como os processos técnicos e materiais que envolvem a sua produção, as posições ocupadas pelos atores que o elaboram e o “fabricam”, as estratégias de sua circulação em diversos espaços, os usos e apropriações que dele são realizados por seus leitores e ouvintes. Dito isso, cabe investigar as funções de Fernandes Pinheiro na sociedade oitocentista.

Segundo o Dicionário Sacramento Blake (1899), Fernandes Pinheiro foi “um dos brasileiros que melhores serviços prestaram às letras pátrias e ao magistério superior”, descrição esta que já nos alerta para o tipo de prestígio conquistado pelo autor, ao menos no campo educacional. De acordo com este mesmo dicionário, no ano de 1848, este autor recebeu as ordens de presbítero, sendo, anos depois, nomeado Cônego de Capela Imperial. Lecionou no Seminário Episcopal do Rio de Janeiro, e doutorou-se em Teologia, em Roma. Exerceu também os cargos de Reitor e Capelão do Instituto de Meninos Cegos, professor da cadeira de retórica e poética do Colégio Pedro II e de teologia e moral do Seminário de São José.

Fernandes Pinheiro também foi comendador da Ordem de Cristo; sócio e 1º secretário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde se acha colocado seu busto como reconhecimento dos “importantes serviços que prestou a essa associação”; membro do Instituto da França, da Academia das Ciências de Madrid e Lisboa, e da Sociedade de Geografia de Paris e Nova York, cargos estes que indicam sua ampla circulação por diversos locais do mundo e que nos ajudam a entender o “prestígio” conquistado no Brasil, já que, na época, havia uma grande valorização das idéias educacionais advindas do estrangeiro, principalmente de países europeus. Com tais atuações e ocupações nesses

espaços variados, podemos considerar Fernandes Pinheiro, de acordo com a definição de Nunes (1995), como um típico intelectual do século XIX.¹³³

O referido autor produziu um expressivo número de obras que se destinavam ao uso escolar no século XIX¹³⁴. No Setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional (BN) foi possível encontrar o “Cathecismo da Doutrina Christã”, “Episódios da História Pátria”, “História do Brasil contada aos meninos por Estácio de Sá”, e “Apontamentos Religiosos”.

Sua obra “Episódios da História Pátria” possuía aprovação do governo imperial para uso nas escolas da Corte, fato que se torna ainda mais relevante quando consideramos o rigoroso controle sobre o que poderia ou não ser utilizado nesses espaços, controle exposto, por exemplo, por meio das leis que regulamentavam a instrução no período. Nos materiais do arquivo, é possível encontrar, por exemplo, um ofício da Livraria Universal de E & H Laemmert a Secretaria da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, informando a dívida referente à compra de “100 exemplares do livro História do Brasil” do Cônego Pinheiro¹³⁵. Tal acontecimento, ajuda a perceber o prestígio da obra (e do seu autor) junto ao governo imperial.

Este livro possuía o formato in-oitavo, como o de vários outros livros da época. Sobre a caracterização dos diferentes formatos das obras, El Far (2006), assinala que:

(...) o in-quarto era uma folha dobrada duas vezes, compondo então um caderno menor, de oito páginas e o in-oitavo constituía um caderno ainda menor, de 16 páginas, formado a partir de três dobras de uma mesma folha. (pág. 32)

Devido ao pequeno tamanho, tais obras poderiam ser facilmente carregadas por quem desejasse, sendo, deste modo, de fácil manuseio. Este modelo de compêndio pode ser entendido como uma estratégia dos produtores dos livros e das autoridades governamentais,

¹³³ Segundo Clarice Nunes (1995), ser um intelectual típico, no final do século XIX, é falar de um ponto de vista particular: da elite branca, proprietária e letrada, com uma atitude intelectual característica, iluminista. É também possuir uma atuação polivalente (...). É participar de um espaço de eleitos, escolhidos a partir de suas relações sociais que, sem vivenciar debates universitários – pois ainda se discutia a criação de uma universidade no Brasil –; faziam parte de instituições criadas nos moldes das academias ilustradas européias, ou viviam à sombra delas.

¹³⁴ Entre os livros produzidos pelo Cônego Pinheiro destinados as escolas, encontra-se a “Grammatica da infância”, “Resumo da história contemporânea”, “Postillas de rhetorica e poetica”, “Lições elementares de geographia”, “História do Brasil contadas aos meninos”, “Grammatica theorica e practica da língua portugueza”, e “Cathecismo Constitucional”.

¹³⁵ Conferir códice 11.2.12, p. 10.

para que tais obras pudessem ser mais facilmente difundidas e consultadas pelos sujeitos que delas se apropriassem. Como alerta Lima (2008), “Atentos à necessidade de ler em diferentes lugares, facilitar o manuseio dos livros e diminuir os custos, os editores cuidavam de produzir livros em formatos menores, in-4º e in-8, encadernados ou em brochuras”. (pág. 77).

A primeira edição da obra de Pinheiro deu-se no ano de 1859, tendo um total de 11 edições, sendo a última publicação do ano de 1892, o que demonstra sua longa circulação. A edição analisada, do ano de 1860, contém um total de 173 páginas, sendo publicada pela editora B. L. Garnier. Possui um total de 30 lições assim intituladas: “Descobrimento do Brasil”, “O caramuru”, “Martim Affonso de Souza, fundação de São Vicente”, “Estabelecimento de Villegaignon”, “Armistício de Iperohy”, “Fundação do Rio de Janeiro”, “Incêndio de São Vicente – Saque do Recife”, “Os francezes do Maranhão”, “Tomada e Restauração da Bahia”, “Invasão dos Holandeses em Pernambuco”, “Traição de Calabar – Vantagens dos Holandeses”, “Emigração Pernambucana - Surpresa de Porto-Calvo”, “Viagem de Pedro Teixeira pelo Amazonas”, “O conde Maurício de Nassau – Glória dos Holandeses”, “Amador Bueno ou a Fidelidade Paulistana”, “Insurreição Pernambucana”, “Batalha dos Guararapes – Capitulação do Taborda”, “O Bequimão”, “Os Palmares”, “Os Paulistas e os Emboabas”, “Expedições de Duclere e de Duguay Trouin”, “O Anhangüera ou o descobrimento de Goyaz”, “Sublevação das missões d’ Uruguay”, “Invasões Hespánholas”, “Conspiração do Tiradentes”, “Chegada da Família Real”, “Guerra de Artigas – incorporação de Montevidéo”, “Revolução de Pernambuco”, “Regresso de El-Rei”, “Proclamação da Independência e do Império”.

A respeito desta ordenação, de acordo com Souza e Oliveira (2000), a organização do livro em lições facilitaria e orientaria o trabalho do professor que, em geral, utilizava uma lição por dia. Do ponto de vista do conteúdo, recobre grandes acontecimentos, grandes sujeitos e batalhas, procurando construir uma memória da nação. Neste esforço, o autor seleciona um conjunto de acontecimentos, entre o início e o fim da colonização portuguesa, dramatizando assim, o nascimento do Brasil e do regime monárquico.

No que se refere ao processo de legitimação do livro, ele também traz um “Juízo do Sr. I. Norberto de S. S.”, com a informação de que o mesmo foi extraído da “Revista Popular” de 5 de janeiro de 1860. Neste juízo, o mencionado autor afirma que a obra de

Pinheiro “(...) é a melhor que possuímos em seu gênero”, e ao finalizar seu parecer diz: “Seja bem vindo às escolas brasileiras o novo opúsculo do illustre escriptor! Nacionalise-se tudo entre nós sem exceção da própria leitura (...)”. Tal opinião trazida por Norberto expressa uma vez mais a idéia de um projeto existente de valorização e construção de uma identidade nacional. Projeto no qual, segundo Schueler (2002):

(...) se passava à valorização e à construção de representações sobre a nacionalidade, através da produção e da divulgação de saberes sobre aspectos da natureza e da cultura, dos povos e das “raças”, suas origens étnicas, a miscigenação, além da produção de um conhecimento histórico reificante e heróico sobre a pátria, ressaltando-se a formação política e social do *brasileiro* – conhecimento que, aliás, vinha sendo, desde meados do século XIX, parte da produção oficial do Império, com o financiamento das pesquisas e das publicações do *Imperial Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. (pág. 118).

A esse respeito, em seu prólogo Pinheiro reconhece a necessidade de dar aos meninos noções rudimentares da história nacional, iniciando-os nas glórias e também nos revezes pátrios, mas de modo agradável, “apresentando-lh’os como uma grinalda histórica, ou uma galeria de quadros em que vejão traçados os mais memorandos sucessos. Creio que será esta a mais útil das leituras que se lhes possam offerecer”. Como se pode perceber a aprendizagem da leitura encontra-se associada à construção de uma determinada história para o Brasil. História narrada em forma de síntese que, valendo-se de uma “galeria de quadros” ou de uma “grinalda histórica” faz aparecer descobridores, invasores, compradores, conquistadores até o desfecho glorioso de independência.

3.9.2 - As “Lições de História do Brasil” de Joaquim Manuel de Macedo

Entre outras funções ocupadas por Joaquim Manuel de Macedo em sua trajetória profissional, encontra-se a de professor de “Corographia e História do Brazil” do Imperial Colégio de Pedro II, e membro do Conselho Diretor que, como já mencionado, era um dos órgãos responsáveis pela aprovação dos livros escolares.

As posições ocupadas por Macedo não podem ser desconsideradas quando se observa que esse autor possuiu mais de uma obra aprovada para uso nas escolas da Corte.

Juntamente com as “Lições de História do Brasil”¹³⁶, o autor teve o livro “Mulheres celebres” adotado pelo governo imperial para a leitura nas escolas da instrução primária do sexo feminino no ano de 1878.

Segundo o Sacramento Blake (1899), Macedo foi:

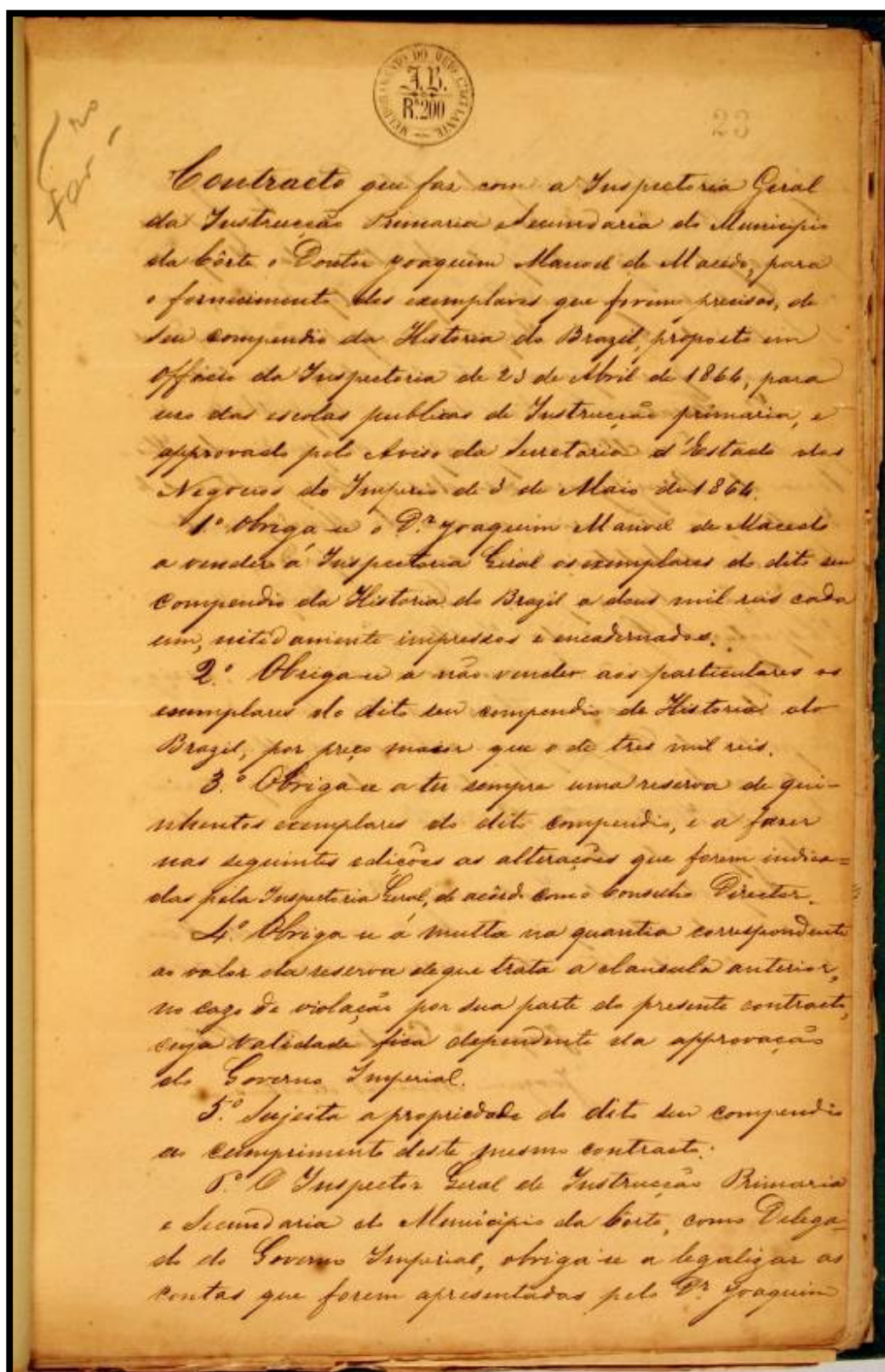
(...) um dos brasileiros que mais enriqueceram as letras pátrias e como romancista, dramaturgo, poeta e historiographo, seu nome resoava e era applaudido em todo o império, no primeiro gênero principalmente, porque elle foi o fundador do romance brasileiro (...)

Em relação à obra analisada “Lições de história do Brazil”, cabe informar que ela teve três publicações, sendo duas destinadas ao Imperial Collegio de Pedro II, e uma outra destinada a escolas de instrução primária, sendo esta última a que foi focalizada neste trabalho. Ainda de acordo com o Sacramento Blake (1899), essa obra teve seis edições, sendo a segunda de 1865, a terceira de 1875, a quarta de 1877, e a quinta de 1880. O dicionário não traz o ano de sua primeira publicação, nem da sua última. Pude localizar no Setor de obras raras da BN a edição do ano de 1865, bem como a de 1877. É possível encontrar no AGCRJ¹³⁷, no ano de 1866, o contrato feito entre Joaquim Manoel de Macedo e a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte para o fornecimento dos exemplares que “forem precisos de seu compêndio da História do Brazil” para uso das escolas, como é possível observar pela figura IX:

¹³⁶ Para saber mais sobre Joaquim Manuel de Macedo e seus livros de história, cf. Mattos (1993).

¹³⁷ Códice 11.2.19, p. 23.

Figura IX - Contrato entre Joaquim Manoel de Macedo e a IGIPSC



Marcos de Alacete, ou pelo editor Domingos José
 Gomes Brandão, de conformidade com as perdas
 por escripto assignadas pela Secretaria da Inspecto-
 ria Geral, com as condições aqui estipuladas, e a
 solicitação do Governo Imperial a expedição das ordens
 necessárias para o pagamento das ditas Contas.

9.º Finalmente fica dada a hypothese de
 poder se admitte entre qualquer Compendio da His-
 toria do Brazil para uso das escolas publicas de
 Instrução Primaria, mesmo de Municipios da
 Corte, em substituição de acima referido, sem
 obrigação alguma para o Governo Imperial e a
 Inspectoria Geral da Instrução.

Depois assim havendo convencido, assigna-
 rão sobre de mesmo theor e data, ficando um
 no poder do Dr. Joaquim Marcos de Alacete e
 outro archivado na Secretaria da Inspectoria
 Geral de Instrução Primaria e secundaria do
 Municipio da Corte.

Inspectoria de Instrução Primaria e Secun-
 daria do Municipio da Corte, em 28 de Feve-
 reiro de mil oitocentos e sessenta e seis (1866).

Joaquim Gastão Da Silva

Joaquim Marcos de Alacete

Neste mesmo arquivo, encontramos também um exemplo da requisição desta obra, em um ofício¹³⁸ do ano de 1867 emitido pelo Secretário dos Negócios do Império Lopo Diniz Cordeiro ao Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do município da Corte, pedindo 100 compêndios de História do Brasil do Dr. Macedo para uso das escolas públicas. Sinais de uma difusão expressiva, especialmente se considerarmos que havia 44 escolas primárias na cidade neste ano.

A obra analisada se caracteriza por ser de tamanho in-4º, com um total de 413 páginas. Já na apresentação do livro, o autor justifica a extensão de sua obra, dizendo que:

Uma obra escripta para servir ao estudo de meninos não deve ser longa, e o nosso compendio a primeira vista desagradará pela sua apparente extensão, tendo mais de quatrocentas paginas, affigura-se-nos porém que um rápido exame do livro demonstrará que este só avulta pelas explicações, pelos quadros synopticos e pelas perguntas que seguem às lições com o fim de facilitá-las, e de graval-as na memoria dos discípulos.

A justificativa do autor já nas primeiras páginas de seu livro pode ser entendida como uma resposta às críticas existentes, como, por exemplo, a já mencionada neste trabalho do inspetor Uchoa Cavalcanti, que considerava a obra longa e volumosa.

As 39 lições do livro, assim se intitulavam: “Ideás Preliminares (1412 – 1499)”, “Descobrimento do Brasil 1500”, “Primeiras explorações do Brasil 1501 – 1526”, “Christovão Jacques e Martin Affonso de Souza 1521 – 1533”, “O Brasil em geral – O gentio do Brasil”, “O gentio do Brasil (continuação) – o gentio do Brasil (Continuação) – o gentio do Brasil em relação à família”, “Systema de colonisação empregado no Brasil por D. João III – Primeiros donatários de capitanias hereditárias no Brasil 1534”, “(continuação da precedente). Primeiros donatários de capitanias hereditárias no Brasil 1534”, “Estabelecimentos de um governo geral no Brasil – Thomé de Souza, primeiro governador-geral 1549 – 1553”, “Duarte da Costa, segundo governador-geral do Brasil 1553-1558”, “Mem de Sá, terceiro governador-geral do Brasil 1558 – 1573”, “Divisão do Brasil em dous governos-geraes, e subsequente reunião em um só – Domínio hespanhol 1573 – 1581”, “Estado em que se achava o Brasil, quando passou o domínio da Hespanha 1581”,

¹³⁸ Códice 11.2.26, p. 131.

“Governação-geral de Manoel Telles Barreto – Dous governos provisórios, um precedente e outro succedendo áquella 1581-1591”, “D. Francisco de Souza e Diogo Botelho, sétimo e oitavo governadores-geraes do Brasil 1581-1607”, “Nova divisão do Brasil em dous governos, e subseqüente reunião em um só – Francezes no Maranhão – Três novas capitanias e um novo Estado no norte do Brasil 1608 – 1622”, “Primeira invasão dos holandeses – perda e restauração da cidade do Salvador 1624 – 1625”, “Segunda invasão dos holandeses – Perdas de Olinda e do Recife e subseqüente guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque 1630 – 1635”, “Guerra holandeza: desde a retirada de Mathias de Albuquerque até á acclamação de D. João IV no Brasil 1635-1641”, “O Estado do Maranhão e as diversas capitanias da Bahia para o Sul, desde a primeira invasão dos holandeses até a regeneração de Portugal 1624 – 1641”, “Guerra holandeza: desde a acclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana 1641-1645”, “Guerra holandeza: desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Gararapes 1645-1648”, “Guerra holandeza: desde a segunda batalha dos Gararapes até o tratado de paz celebrado entre Portugal e a Hollanda 1648 – 1661”, “Reformas e desenvolvimento da administração civil e religiosa no Brasil – Questões sobre os índios, companhia de commercio do Maranhão. Revolta de Beckman 1652-1685”, “Destruição dos Palmares – Guerras civis dos Mascates em Pernambuco, e dos emboabas, em Minas 1687 – 1714”, “Fundação da colônia do Sacramento – Effeitos da guerra da Sucessão da Hespanha no Brasil – Lutas com os hespanhões do Sul – Dous ataques do Rio de Janeiro pelos francezes 1678-1750”, “Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V 1706-1750”, “Reinado de D. José I – Questões e lutas no Sul do Brasil – Jesuítas e sua expulsão – O marquez de Pombal – Tratado de Santo II defonso 1750-1777”; “Primeiras idéas de independencia do Brasil – conspiração mallograda em Minas Geraes – O Tira-dentes 1786 – 1792”, “Transmigração da familia real de Bragança para o Brasil-séde da monarchia portugueza no Rio de Janeiro 1807-1815”, “Guerra com os hespanhões ao sul, e como os francezes ao Norte do Brasil 1801-1821”, “Revolução de Portugal em 1820: seus effeitos no Brasil – Regresso da corte portugueza para Lisboa 1820-1821”, “Primeiros mezes da regência de D. Pedro no Brasil 1821”, “Desde o dia do “Fico” até o dia do Ipiranga 1822”, “Acclamação e coroação do primeiro imperador do Brasil Guerra da independência 1822-1825”, “Índice chronologico da historia do Império do Brasil Reinado

do Imperador D. Pedro I”, “Índice chronologico da historia do Império do Brasil menoridade do Imperador o Sr. D. Pedro II”, e por último, “Índice chronologico da historia do Império do Brasil – Reinado de S. M. I. o Sr. D. Pedro II. Desde a declaração da maioridade do Senhor D. Pedro II até o anno de 1852”. Como o próprio autor exemplifica, cada uma de suas 39 lições eram formadas por explicações referentes ao tema em questão, perguntas e “quadros synopticos” nos quais as lições dadas apareciam de forma resumida.

Segundo Macedo, em trabalhos deste gênero, o método era de essencial importância. Contudo, é possível fazer uma outra leitura deste “método”, a de que a existência desses resumos, perguntas e quadros, possuía um outro objetivo, que seria o de se tentar obter o maior controle possível do professor, que encontraria no livro, um guia “completo” para condução de suas aulas, já que, como explica o própria autor,

Um menino que tem decorado uma lição nem por isso sabe a lição. Para que a saiba é indispensável que comprehenda o que exprimem, o que significão que repetio de cor: por esta razão mesma annexamos no nosso compendio a cada lição algumas explicações, que o professor deve completar ajuntando a essas tantas outras quantas forem necessárias.

Depois de bem comprehendida assim a lição, as perguntas destacadas põe em proveitoso tributo a attenção, e a reflexão dos meninos, e enfim o quadro synoptico que elles devem reproduzir de cor na pedra ou no papel grava na memória toda a matéria estudada.

Apesar de explicar como o livro deveria ser utilizado para que o aluno pudesse aprender a lição, o autor não deixa de exaltar a figura do professor, que segundo o mesmo, “é a alma do livro e não há methodo que aproveite, se o professor não lhe dá vida, applicando-o com paciência e consciência no ensino”.

Por meio dessas informações é possível perceber que Joaquim Manuel de Macedo procurava se relacionar bem tanto com os professores, quanto com as autoridades governamentais, já que ao mesmo tempo fez um livro que buscava um significativo controle das práticas docentes, o que seguramente agradou ao poder público, sem deixar de reconhecer o papel dos professores que, neste caso, também deveriam ser “conquistados” para que seu livro pudesse alcançar sucesso.

3.10 - “Grammatica da língua Nacional”, de Antonio Álvares Pereira Coruja

A análise da “Grammatica da língua nacional” neste estudo deveu-se, principalmente, a própria autoria da obra, já que Antonio Álvares Coruja, pelos documentos analisados no AGCRJ, aparece como um dos autores que mais livros publicou para utilização das escolas da Corte. Na presente pesquisa, foi possível catalogar cinco obras que, de diferentes maneiras, apareceram nos documentos referentes à instrução encontrados no AGCRJ: um “compêndio de Aritmética”, “Lições da História do Brasil”, “Ortografia da língua Nacional”, “Manual dos estudantes de latin” e, o objeto desta análise, a “Grammática da língua Nacional”. Ao pesquisar aspectos da vida de Coruja no Dicionário Sacramento Blake (1899), pude constatar que este autor produziu mais três obras, que se intitulam: “Coleção de Vocábulos usados na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul”, um “Compêndio de Gramática Latina do Padre Antonio Pereira de Figueiredo”, e um “Manual de Orthographia da Língua Nacional”. O fato da obra estudada também ter sido aprovada para uso das escolas primárias, indica que seu conteúdo estava de acordo com os interesses das autoridades governamentais, e, neste sentido, cabe investigar as relações que permitiram a aprovação da mesma.

De acordo com o Sacramento Blake (1899), Antonio Álvares Coruja foi deputado na Assembléia Provincial do RS, comprometendo-se com movimentos políticos em 1836, pelo qual sofreu perseguições políticas que o fizeram se mudar para o Rio de Janeiro em 1837, onde passou a se dedicar ao magistério, estabelecendo um Colégio de educação secundária para o sexo masculino chamado “Lyceu de Minerva”, que dirigiu durante quinze anos. Durante o período de 1835 a 1845, houve a primeira fase da Revolta da Farroupilha ocorrida no RS. Segundo Bastos (2006), “Coruja aliou-se ao partido dos insurgentes, prestigiando o vice-presidente rebelde Marciano Ribeiro e opondo-se à posse de José Araújo Ribeiro. Depois da tomada de Porto Alegre pelos legalistas, foi preso de junho a novembro de 1836, primeiro num quartel, depois no barco Presiganga e, posteriormente, no Rio de Janeiro. No início de 1837, fugindo à reação dos “caramurus”, resolveu transferir-se com a família para o Rio de Janeiro, residindo no Município da Corte até a sua morte, não retornando mais à sua cidade natal.” (p. 167).

O fato de Coruja ter se colocado contra os revoltosos e a favor do governo do qual fazia parte, possivelmente, trouxe benefícios para este autor. Como exemplo, temos o fato

de que assim que chegou a Corte, Coruja foi logo assumindo a direção de um Colégio, bem como o fato de possuir, ao longo de sua vida, uma significativa quantidade de obras, com uma extensa circulação nas escolas da Corte¹³⁹, ocorrências estas que permitem trabalhar com a hipótese das “boas” relações entre o referido autor e o governo imperial. Outra pista pode ser verificada nas dedicatórias de suas obras. Seu “Compendio da grammatica da língua nacional”, publicado ainda em 1835, antes dos acontecimentos que precipitaram sua mudança, foi dedicado à mocidade rio-grandense. Em contrapartida, em seus outros livros homenageou a mocidade brasileira e o Imperador.

Pelos títulos das obras de Coruja é possível perceber a grande atenção que destinou a temas relacionados com a gramática portuguesa, o que pode ser explicado pelo fato deste autor ter se dedicado ao magistério desta disciplina, juntamente com o ensino da filosofia nacional e da moral, reforçando o argumento trabalhado neste estudo, o de que a experiência profissional habilita e credencia os professores para exercerem a autoria de livros relacionados aos saberes dos docentes. Daí a grande ocorrência de professores que acabavam produzindo livros sobre métodos que utilizavam ao exercerem o seu magistério.

Cabe ressaltar que seu livro de “História do Brasil”, também utilizado para o ensino da leitura, do mesmo modo teve uma significativa circulação nas escolas da Corte, sendo, inclusive, segundo informações da Comissão de professores públicos de 1873, preferido por parte do professorado, como vimos no item 3.1 deste trabalho (p.100)¹⁴⁰. Como exemplo da demanda, é possível encontrar no AGCRJ¹⁴¹ um ofício enviado por Antonio Álvares Coruja ao Conselheiro da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Nele, declara que sendo dois mil reis o preço estabelecido para cada exemplar encadernado do seu livro História do Brasil, decidiu abater 20% para os estabelecimentos públicos de instrução, “visto terem de gastar um número de exemplares mais subido”.

O “Compendio da grammatica da língua nacional” a qual tive acesso no Setor de Obras Raras da BN, encontrava-se na quinta edição e segundo a mesma, “ampliada e mais correcta”, tendo sido publicada no ano de 1847 pela Typographia Francesa no Rio de Janeiro. Com um total de 80 páginas, o livro era dividido em quatro partes, as quais eram as

¹³⁹ Para verificar a circulação dos livros de Coruja nas escolas da Corte, consultar, por exemplo, os códices, 11.1.5, 11.1.16, 11.2.30, 12.4.3, entre outros.

¹⁴⁰ Neste momento, não foi possível localizá-lo nos arquivos trabalhados.

¹⁴¹ Consultar código 15.3.19, p. 13.

seguintes: etimologia, sintaxe, prosódia, ortografia, e por último, há uma parte dedicada às erratas.

Ao fazer análise da obra, não percebi nada que pudesse diferenciar o livro e fazer com que tivesse um tratamento especial em relação a outros, como de fato parece ter ocorrido. Para tanto basta lembrar que sua primeira edição deu-se no ano de 1835, ainda no Rio Grande do Sul, o que evidencia que, com pouco mais de dez anos, já havia sido publicada, pelo menos cinco vezes, já que a edição aqui analisada era do ano de 1847. O Dicionário Sacramento Blake (1899) indica ainda que suas reedições deram-se até o ano de 1872, demonstrando sua extensa duração ao longo dos oitocentos, fato que pode ser explicado pela formação, inserção social, da verdade do livro e de prováveis “boas relações” deste autor com as instâncias do poder oficial.

3. 11 - As Fábulas e suas moralidades

Segundo o Aurélio (2001), fábulas são narrações alegóricas, na qual os personagens são, via de regra, animais, e que encerram lições morais. Para Smolka (1994), as fábulas possuem o intuito de “fazer com que os homens efetivamente reflitam e se conscientizem da incoerência de sua conduta e de seu relacionamento social (...)”. As mais famosas fábulas existentes são as de Esopo¹⁴², seguida das de La Fontaine¹⁴³ que nele se inspirou. No Brasil do século XIX, Justiniano José da Rocha foi divulgador dessas pequenas narrações, usadas nas diversas classes de leitura.

Dentre suas muitas funções¹⁴⁴, Rocha foi membro do Conselho Diretor da instrução pública da Corte, sendo possível afirmar, pela ocorrência em documentos existentes, sua ampla participação nas questões que envolviam a instrução da época. Relações estas que não podemos desconsiderar pelo fato deste autor possuir duas obras solicitadas para uso nas escolas, sendo a outra delas denominada “História Universal”. Em relação às “Fábulas”,

¹⁴² Escravo contador de fábulas na Grécia Antiga, viveu no século VI A.C.

¹⁴³ Jean La Fontaine (1621/1692) iniciou sua carreira de escritor na França, em 1650, escrevendo peças de teatro. Publicou também, madrigais, baladas, epístolas e elegias. No entanto, se imortalizou com uma forma literária popular, então considerada “menor”, a fábula.

¹⁴⁴ Segundo o Dicionário Sacramento Blake Justiniano José da Rocha nasceu em 8 de novembro de 1812 e faleceu em 10 de junho de 1862. Em 1838 foi nomeado professor de História e Geografia do Colégio de Pedro II, tendo pedido a exoneração pouco depois. Além de membro do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte, foi também diretor das aulas de instrução primária, mas foi no jornalismo que se consagrou. Além das Coleções de Fábulas, produziu em 1838 um Compendio de Geografia Elementar que foi aprovado para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II, e um Compendio de História Universal.

como exemplo da sua ampla requisição, temos um ofício datado de 1857, enviado pelo secretário da Instrução primária e secundária da Corte, Theóphilo das Neves Leão, ao diretor da Casa de Correção Antonio Maria, no qual o secretário acusa a recepção de um pedido feito, e comunica o envio de 496 exemplares deste compêndio para serem encadernados e depois enviados à Casa de Correção. Este documento evidencia que a solicitação desta obra ultrapassou os espaços escolares, sendo utilizado em outros locais de ensino. Possivelmente, vários fatores contribuíram para tão expressiva “aceitação”. Aqui tentaremos problematizar certas questões e relações que ajudem a melhor compreender tal fenômeno.

De acordo com o Sacramento Blake (1899), a obra possuiu quatro edições, sendo a primeira publicada em 1852 e a segunda em 1856, sendo esta a adotada para leitura das aulas primárias do município da Corte. Já sua terceira e quarta edição se deram em Paris em 1875 e 1895, respectivamente. Para o presente trabalho, localizei no Setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional, a edição de 1852 e outra de 1873, sendo a data desta última publicação diferente da encontrada no dicionário biobibliográfico. Tal fato indica que esta obra pode ter sofrido outras edições ainda não cadastradas, o que expandiria ainda mais seu raio de circulação.

Como já mencionado, a publicação de 1852¹⁴⁵ não possuía ainda aprovação para uso dos alunos das escolas primárias e provavelmente, por isso, traz em suas páginas iniciais um prefácio do autor, o que não ocorre na edição de 1873. O prefácio justifica a necessidade da utilização da obra, tentando convencer o leitor de sua importância para a formação dos meninos. Segundo Rocha (1852), “as fábulas tem por certo grande merecimento; captivão despertando a curiosidade, toda a atenção do menino, encrustão-se-lhe na memória, e tanto no teor da vida voltão-lhe em multiplicadas allusões”. No entanto, o autor critica a tão conhecida coleção elaborada por Esopo, por possuir:

Uma linguagem confusa, insípida grammaticalmente, irregular; a moralidade que das fábulas deve sahir, sendo como o corollario deduzido pela própria intelligencia de quem a lê, é as mais das vezes tão diversa do apólogo, que o espírito perde-se em buscar-lhe a ligação; e nem sempre é esse o seu maior defeito: lêa-se a

¹⁴⁵ Esta edição também se caracteriza por ser uma pequena obra, como um livro de bolso, contendo um total de 120 páginas e 120 fábulas.

primeira dessas fábulas, e ver-se-á que forçoso foi recorrer a qualquer outro livro; outro qualquer era preferível.

Devido a este fato, se propôs dessa antiga coleção de fábulas escolher as melhores, dar-lhes mais simplicidade, mais movimento na narração, mais justeza na moralidade, já que se estava tão carente de bons livros. Já a edição de 1873 não possui o mesmo prefácio, único fator que a diferencia da edição anterior. De formato in-8º, contém um total de 104 páginas. O título já anuncia que estas fábulas são “imitadas de Esopo e de La Fontaine”, contendo a dedicatória comum da época, oferecendo-a a Vossa Majestade Imperial. Esta prática pode ser vista como uma estratégia dos autores de livros que os ofereciam e faziam elogios a alguma autoridade, com a intenção demonstra sua integração à política da época, evitar entraves e favorecer a aprovação.

Suas 120 fábulas contêm pequenas histórias de animais nas quais, como nos alerta Coelho (1995):

O leão ainda é o monarca orgulhoso; a raposa é a astúcia; o rico é gordo; o pobre é magro: a garça é delicada; o coelho, um desmiolado sem experiência; a doninha uma astuta; o gato, um tartufo, gabola; o urso, um rústico cabeçudo e solitário; a cigarra vive pelo ideal da arte; a formiga, pelo trabalho incessante; o burro, um fanfarrão; o rato, a esperteza matreira; o corvo, a voracidade; etc., etc.

No final de cada uma dessas narrações, há a principal função da obra, que é a divulgação da moralidade almejada, sendo esta escrita em letras diferenciadas. O destaque dado às lições morais das fábulas já ocorria em outras épocas, pois, de acordo com informações de Smolka (1994), os copistas da Idade Média costumavam escrevê-las com letras vermelhas ou douradas, enquanto o texto era em preto.

Nos contos curtos, segundo Bittencourt (1993), a caridade, o consolo para com os pobres, a honestidade, a obediência para com os mais velhos e superiores, o companheirismo e, sobretudo, o amor a Deus deveria fazer parte da escrita. Estas narrações eram repletas de situações sentimentais, maniqueístas, onde os bons eram sempre beneficiados e os maus eram punidos, e os autores esforçavam-se na criação de uma

linguagem que cativasse os jovens leitores. Tais palavras descrevem bem como eram as narrações de Rocha que, como as de todas as Fábulas, podem ser consideradas como a representação de determinados comportamentos que se almejavam na formação dos diferentes sujeitos, nas quais os animais eram usados para representarem as ações humanas.

É importante destacar que o período estudado é anterior a reforma de Leôncio de Carvalho ocorrida em 1878, pela qual teoricamente o ensino religioso passou a ser facultativo nas escolas.

Nesta época, havia uma grande quantidade de livros aprovados que possuía forte influência da igreja católica, fato que provavelmente colaborou para a ampla circulação das “Fábulas” que, com sua grande ênfase nos valores morais, contribuíam para a propagação dos princípios desta igreja. Outra particularidade que nos ajuda a compreender sua ampla aceitação, é o fato de ser um livro baseado nas obras de La Fontaine, que era um Francês, já que como nos alerta Bittencourt (1998), Brasil e França possuíam interesses de ambos os lados para implantação de uma cultura francesa em terras brasileiras, e a produção do livro didático constitui-se em mais um dos elementos do quadro de relações culturais entre esses dois países. Motivo este que também colaborou para uma significativa quantidade de livros traduzidos ou baseados em obras francesas existentes no Brasil do Século XIX. Rocha cumpriu um papel importante nessas relações já que, para Bittencourt (1993), o autor limitou-se a resumir os compêndios franceses, na tentativa de fazer com que os alunos decorassem mais facilmente o conteúdo.

Temos então, um conjunto de ocorrências como o conteúdo, autor, a linguagem escrita e mais uma série de relações já indicadas, que ajudam a compreender o porquê deste compêndio, durante o período estudado, ser tão solicitado, e provavelmente, dentro de determinadas limitações, utilizado nas escolas primárias da Corte Imperial.

Como foi possível observar ao longo deste capítulo III, a competência da leitura nas escolas da Corte, encontrava-se articulada à difusão de outros saberes, como a história, a gramática, a religião e a moral, por exemplo. Portanto, aprendia-se a ler por meio de livros de leitura, mas também pelos de história, história sagrada, de gramáticas, de fábulas, entre outros.

Outra constatação importante, é que a difusão da leitura comporta e recobre a disseminação de determinados valores que são dados a ver por meio do exame das matérias escolarizadas e dos livros autorizados. No entanto, ainda que sob este regime ou devido a ele, também é possível observar uma organização do campo pedagógico, com o aparecimento de autores e perspectivas distintas em relação ao funcionamento da escola, seus métodos e saberes. As zonas de tensão evidenciadas no processo de entrada do livro na escola indicam um caminho que tende a se complexificar ao longo do tempo, complexidade que atualiza as reflexões acerca da função social da escola, das competências docentes, e da ação do estado.

IV – LIVROS DE MORAL E RELIGIÃO NA CORTE IMPERIAL

Um livro só talvez nunca tenha convencido alguém. Mas se ele não convence, o livro é em todo caso a prova tangível da convicção, que ele materializa por sua posse; ele também fornece argumentos àqueles que já estão convencidos, permiti-lhes aprofundar e precisar sua fé, dá-lhes os elementos que os ajudarão a triunfar nas discussões, a reunir os hesitantes.

(Febvre e Martin, 1992, pág. 409)

Ao analisar os livros destinados ao ensino da leitura no capítulo anterior, foi possível verificar que este ensino estava associado à difusão de outros saberes, entre eles o da moral e religião. Como nos alerta Tambara (2003), nos textos utilizados para a prática da leitura, dois elementos eram estimulados até meados do século XIX: a submissão à fé católica e a obediência à ordem representada pelo Estado. (pág. 100).

Havia aqueles, como o inspetor pernambucano João Barbalho Uchoa Cavalcanti (1879), que defendiam o lugar de destaque que deveria ter o ensino da moral e da religião na formação dos sujeitos, e por isso, seu ensino deveria se processar por meio de outras matérias, e entre elas, a leitura e a escrita.

Nesse sentido, como já verificado, o ensino da leitura também recobria, juntamente com o ensino da técnica de ler, a disseminação de determinados valores ligados a moral e religião. Com isto, neste estudo sobre o ensino da leitura e da escrita nas escolas primárias da Corte, tornou-se necessário analisar os livros destinados ao ensino da moral e da religião, buscando investigar o consórcio entre leitura, escrita e a difusão de valores morais e religiosos aos quais a escola se vê associada no período imperial.

4. 1 – O ensino da moral e da religião

Ao analisar os materiais referentes ao processo de circulação dos livros escolares, foi possível perceber que o ensino da moral e da religião ocupava um lugar central nas discussões referentes à instrução. De acordo com Garcia (2005), esta centralidade pode ser entendida como parte do movimento de construção do Estado Imperial, no qual era preciso garantir a unidade e integridade do país, e uma das formas encontradas foi a catequização e evangelização da população, com o intuito de manter sua religiosidade, “a fim de mais profundamente aproximar a imagem do monarca à de Deus”. (pág. 56).

Segundo Tambara (2003), “a doutrina político-ideológica adotada pelo novo império brasileiro não se distanciou das estratégias geo-políticas e, principalmente, dos procedimentos político-administrativos secularmente adotados por Portugal. Neste sentido, configurou-se a adoção do sistema de padroado¹⁴⁶ com as conseqüentes atitudes e sanções decorrentes da associação entre Igreja e Estado.” (pág. 99). Uma dessas conseqüências tem

¹⁴⁶ De acordo com Tambara (2003), esta concordata concedia ao Imperador o poder de aceitar ou vetar as orientações advindas de Roma. Entretanto, esta foi uma questão controversa em todo período imperial.

efeito nas legislações imperiais, nas quais o ensino da moral e da religião aparecia como saberes necessários.

De acordo com o artigo 6º da lei geral de ensino de 1827, entre as matérias que os professores deveriam ensinar, encontrava-se os “os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana”. Já de acordo com o regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte de 1854, no ensino primário previa-se, em primeiro lugar, a “instrução moral e religiosa”, podendo compreender também, “a leitura explicada nos Evangelhos e noticia da historia sagrada”. No regulamento de 1879, também se previa o ensino da “instrução moral” e a “instrução religiosa”. Contudo, nesta última lei, como já mencionado no capítulo II deste trabalho, apesar da instrução religiosa fazer parte deste currículo, a frequência era facultativa aos alunos. Tal norma, segundo Schueler (2002), “foi responsável pela grito generalizada dos setores políticos mais conservadores, até então dominantes na direção da instrução pública na cidade” (pág. 154), o que fez com que no ano de 1886 fosse criada uma Comissão para estudar e reformar o ensino primário e secundário do Município Neutro, que resultou no projeto que ficou conhecido como “Barão de Mamoré”.¹⁴⁷

Ainda de acordo com Schueler (2002), pela reforma do “Barão de Mamoré”, o programa do ensino primário, inclusive em relação ao ensino da moral e da religião deveria continuar o mesmo estabelecido há 30 anos, já que:

Unidas em uma única matéria de ensino, o desenvolvimento da moralidade pública e do sentimento religioso seria uma função da escola primária. A proposta de 1886, no tocante à liberdade religiosa, pretendia revogar os princípios liberais da reforma de 1879. Manter a religião como disciplina obrigatória nas escolas públicas primárias não significava unicamente a preservação de um privilégio da Igreja e dos clérigos no âmbito da educação pública. A difusão da instrução moral e religiosa buscava, sobretudo, evitar o naufrágio das melhores crenças. (pág. 64)

Por meio da disputa em relação aos saberes ensinados via escola, com rebatimento na legislação que regia a instrução primária e secundária do Município da Corte, podemos perceber um privilegiamento do ensino da moral e da religião, que deveria ter uma forte

¹⁴⁷ Conferir item 2.5.1 deste trabalho.

presença no ensino elementar. Tal fato pode ser entendido pelos próprios objetivos dos representantes do poder na época, já que, entre as finalidades da escola primária constava não somente o ímpeto de alfabetizar a população, mas também o de, entre outras finalidades¹⁴⁸, difundir a fé cristã, notadamente a religião do Estado, ou seja, a católica. (Schueler, 2002).

Uma das formas encontradas para difundir os princípios e normas da igreja católica via escola, se deu por meio da elaboração e uso de livros que acabou por se constituir em um dos principais instrumentos para a escolarização dos saberes religiosos. De acordo com Tambara (2003a), na tentativa de garantir um maior controle sobre as lições dadas, os manuais escolares eram submetidos a um violento processo de censura doutrinária, o que na Corte pode ser facilmente percebido pelas medidas de avaliação das obras. No caso dos livros destinados ao ensino da religião, para serem aprovadas para uso nas escolas, eles deveriam ser previamente aprovados pelos bispos diocesanos¹⁴⁹.

Ainda de acordo com Tambara (2003a), a legislação também prescrevia sanções para aqueles que, eventualmente, violassem os preceitos da igreja católica. Como exemplo, o autor nos apresenta o artigo 5º da carta de Lei de 2 de Outubro de 1823, na qual o governo aponta as penalidades:

Todo aquelle que abusar da liberdade da Imprensa contra a Religião Catholica romana, negando a verdade de Catholica romana, negando a verdade de todos ou alguns dos seus dogmas falsos, estabelecendo e defendendo dogmas falsos, será condemnado em hum anno de prisão e 100\$rs; e se o abuso consistir em blasphemar ou zombar de Deos, dos seus santos, ou do culto religioso, approved pela Igreja Catholica, terá a pena de 6 mezes de prisão e 50\$rs. (Legislação, 1846:136, In: Tambara, 2003a, pág. 100)

No período estudado, o apoio ao ensino da moral e da religião era algo regular nos discursos dos sujeitos envolvidos com a instrução. No ano de 1839, no relatório do

¹⁴⁸ Segundo esta autora, entre as outras finalidades da instrução primária, encontrava-se as sócio-políticas (integrar e socializar os indivíduos, formar cidadãos dóceis e patrióticos), as já mencionadas religiosas, além das funções propriamente escolares de instruir e educar as crianças, mediando-as e preparando-as para as regras da vida social.

¹⁴⁹ Na hierarquia da igreja católica, primeiramente, há o Papa, seguido pelos Bispos, que podem ser, Arcebispos residentes e Metropolitanos (cabeças de arquidiocese), Bispos diocesanos (cabeças de dioceses), Vigários e Prefeitos Apostólicos (cabeças de pastorais apostólicas e prefeituras apostólicas), Prelados (cabeças de uma Prelatura) e Administradores Apostólicos (responsáveis temporais por uma jurisdição). Informação retirada do site: <http://www.acidigital.com/igreja/index.html>

Ministro do Império Francisco Ramiro D’Assis Coelho, é possível perceber como esse “apoio”, se manifesta:

(...) finalmente a Lei incumbe aos Professores o ensino da Grammatica da Língua Nacional, e os princípios da Moral Christã, e da Doutrina da Religião Catholica, e apostólica Romana, e este simples enunciado da Lei basta para se conhecer que huma habilitação mui superior áquella, que se adquire nas Escolas, he indispensável para nellas se ensinar.

Três décadas após a opinião emitida por Coelho, a instrução moral e religiosa continuava tendo destaque, já que para a Comissão de professores públicos de 1873, esse seria o estudo mais importante da escola primária. Em 1865, no relatório do Ministro José Liberato Barroso e do Inspetor Joaquim Caetano da Silva, ressaltava-se a necessidade de organizar-se um sistema de ensino, “principalmente na parte moral e religiosa”, para lhe dar “parte toda a importância que lhe pertence”, pois,

Não basta desenvolver a intelligencia do menino; é preciso formar-lhe o coração e o caracter. Nem por outro modo se póde esperar que melhiorem e se firmem os costumes de um povo.

Para Liberato Barroso, em sua obra “A instrução Pública no Brasil” de 1867, “A organização da instrucção publica liga-se como a sua parte mais importante o ensino religioso” (Pág. 16). Contudo, para o mesmo, esse ensino, “tem sido desgraçadamente entre nós quase completamente abandonado”. (pág. 16). Com uma forma de valorização e melhor formação dos membros dirigentes da igreja, Barroso propõe a criação de faculdades para o clero que, assim, teriam uma melhor habilitação para cumprir sua missão. O autor expunha que:

Chamo a attenção do nobre ministro do Império para o estado do Clero brasileiro. O que entende o nobre ministro, que deve fazer o governo para melhorar a condição do clero? Lembro-me de que o governo está autorizado para estabelecer no Império Faculdades ou Academias theologicas/; pretende o nobre ministro usar desta autorização? Não entende S. Ex. ^a, que é tempo de dar ao clero brasileiro a instrucção superior, que o habilite á cumprir a sua alta missão? Não entende o nobre ministro, que é tempo de habilitar o

clero brasileiro a servir bem ás Dioceses, aos Bispados, em que se acha dividido o Imperio, e que, no meo entender, devem ser augmentados? (1867, pág. 16)

Torna-se curioso na exposição de Barroso, a cobrança feita ao então Ministro dos Negócios do Império, José Joaquim Fernando Torres, já que ele mesmo havia ocupado este mesmo cargo dois anos antes da publicação desta obra, ou seja, 1865.

Algumas autoridades governamentais do XIX posicionavam-se em favor de mais espaço para a religião nas escolas, defendendo que houvesse uma maior intervenção dos membros da igreja católica no ensino. O regulamento de 17 de fevereiro de 1854, ao instituir a regra de que os livros destinados ao ensino religioso deveriam receber a prévia aprovação do bispo diocesano, necessitava-se também impor “algum dever” ao próprio Estado. Como exemplo, o Ministro do Império Sérgio Teixeira de Macedo, em relatório produzido no ano de 1858, assinalava que:

Entretanto eu creio que seria conveniente impor-lhes a este respeito algum dever, para dar assim mais algum alento e unidade á parte religiosa da educação primária, que é a verdadeira base da moral social.

Sem um bom pessoal a educação nunca será boa; e esse bom pessoal só apparecerá quando as vantagens do professorado fôrem reais e palpáveis.

A idéia trazida por Macedo em 1858 também era partilhada pelo colega de pasta, o Ministro dos Negócios do Império, José Carlos Pereira de Almeida Torres que, em relatório de 1841, alertava:

Com quanto seja muito útil a instrucção Religiosa dada aos meninos, e às meninas pelos Professores, e Professoras da Instrucção Primaria, comtudo nem estes funcionários tem os precisos conhecimentos para desempenharem plenamente tão importante missão, nem estão revestidos do character Sacerdotal, que dá a Doutrina certa autoridade, que poderosamente contribui para ser respeitada, e ficar gravada no coração dos meninos.

Como é possível de se perceber pelo relato de Torres, a incapacidade dos professores era a justificativa utilizada como defesa da maior participação dos membros clericaes nas salas de aula, já que os mestres não teriam a formação necessária para tal

função. Este argumento também foi utilizado pelos que defendiam o inverso, ou seja, a saída do ensino da religião das escolas, como veremos mais adiante, e que se utilizavam da mesma justificativa como forma de sensibilizar as autoridades religiosas para que tomassem as providências necessárias, pois, provavelmente, não gostariam que houvesse uma má aplicação de suas doutrinas.

Cabe ressaltar que apesar das críticas referentes à falta de preparação dos professores para conduzirem as aulas de religião, a igreja católica também interferia na escolha destes professores, por meio dos exames de ingresso. Para Garcia (2005),

(...) é importante lembrar a relevância do aspecto religioso considerado no ingresso ao cargo de professor primário, o que dá sinais da disposição do Estado em divulgar a religião católica e da força da igreja que, deste modo, ocupa uma parte decisiva do funcionamento do equipamento escolar. Além das provas de Doutrina Cristã e História Sagrada, os / as candidatos ao magistério deveriam apresentar por ocasião da inscrição, um atestado da igreja e da polícia, confirmando a sua boa conduta moral. Esta última exigência, também é pré-requisito para a realização dos concursos para professores das escolas de ensino superior.¹⁵⁰ (pág. 77)

Tal prática se constitui em um indício adicional do poder da igreja católica no século XIX. Havia também os que defendiam uma maior participação dos membros da igreja católica nas inspeções das escolas, como o Ministro Antonio da Costa Pinto, que em seu relatório do ano de 1877 defendia a seguinte idéia:

Chamo também a atenção de V. Ex. para as idéas aventadas ácerca da associação dos parochos à inspecção das escolas e collegios, no intuito de dar mais algum alento e unidade á parte religiosa da educação primária, que, sendo a verdadeira base da moral social, merece sem dúvida toda a consideração daquelles que sinceramente desejão aproveitar de seus reconhecidos benefícios.

De acordo com Borges (2008), a idéia dos párocos participarem da inspeção das escolas estava atrelada ao ideal de civilização e também à questão econômica, já que consistia em uma opção barata para a época, diante dos poucos recursos destinados ao

¹⁵⁰ Para saber mais sobre os processos de seleção de professores no século XIX, cf. Garcia (2005).

funcionamento das escolas¹⁵¹. Assim, a igreja que também se pauta pelo aspecto disciplinador, funcionaria como uma aliada na vigilância e controle das escolas e professores e seus membros poderiam exercer voluntariamente a função de delegados.

Porém, nem todos compartilhavam plenamente da opinião de que o ensino da moral e da religião deveria ser dado na escola, defendendo que acontecesse no “seio da família”. Sobre esta questão, o Inspetor Geral Joaquim Caetano da Silva, no ano de 1864, defendia que:

A mãe de família e o sacerdote são os obreiros deste trabalho, eminentemente civilizador: é do concurso desses dous esforços, fracos e modestos em sua apparencia, mas fortes e sublimes em seus magníficos resultados, que se póde esperar a regeneração nas sociedades christãs.

Por meio da posição de Joaquim Caetano da Silva, podemos perceber que para o Inspetor, juntamente com o sacerdote, representante da igreja, a mãe seria responsável pela educação moral e religiosa de sua família. Opinião compartilhada também por Barroso (1867). Para ele:

O ensino religioso, dirigido pelo ministro do culto, depositário das singelas verdades da revelação, e os conselhos maternos, transmitidos nas ternas expansões do mais puro e mais acrisolado amor debaixo da inspecção zelosa e esclarecida da autoridade paterna, são as condições essenciaes de uma bóa organização da família.

São o padre e a mãe de família os obreiros desse progresso moral, que se estende além dos limites naturaes do ensino. A Providencia enriqueceo a natureza da mulher de dotes, que, desenvolvidos no seio da família, lhe garantem uma autoridade, de que não é capaz o simples desenvolvimento do espirito. (pág. 33)

Tais opiniões faziam parte de um discurso difundido na época¹⁵² pelo qual se atribuía a centralidade e a responsabilidade pela formação dos filhos às mães, seja pelos conselhos e lições, seja pelos bons exemplos, já que aos pais caberia a função de provedor

¹⁵¹ De acordo com Carvalho (2007), os párocos recebiam na década de 1870 um salário equivalente ao do proletariado burocrático.

¹⁵² Idéia divulgada também em livros escolares, como os de Francisco Alves da Silva Castilho, em sua obra “O principio da sabedoria é o temor de Deos”, como veremos no item 4.4 deste trabalho; e de Abílio César Borges, que em seu “Quarto livro de leitura”, tem um dos seus capítulos, intitulado “Família”. Para saber mais sobre este assunto, cf. Teixeira (2008).

da família. De acordo com Gouvêa (2003), o papel de formação das novas gerações, tanto no interior do espaço doméstico, quanto nos espaços formais de educação, foi sendo naturalizado como atribuição feminina, associado ao exercício da maternidade. A mulher, portanto, deveria assumir o papel de agente civilizatório, formando as novas gerações.

A defesa da educação moral e religiosa dada principalmente pelas mães de família, partilhada por defensores da institucionalização escolar evidencia a proposta existente de parceria entre escola e família, já que esta última poderia contribuir, desde que bem instruída, com o projeto de controle dos diferentes sujeitos por meio de uma educação moralizada. Na parceria Estado-família, a mulher-mãe, seria uma forte aliada das autoridades governamentais na educação a ser desenvolvida no espaço da casa, principalmente a das crianças, reiteradamente representadas como “o futuro da nação”.

Contudo, havia os que eram contrários a essa idéia, como os membros da Comissão de professores públicos de 1873 que, apesar de se colocarem a favor da educação moral e religiosa “no seio da família”, não considerava que a família estivesse preparada para tal função:

(...) é verdadeiramente no seio da família que o menino póde adquirir a sã moral e os princípios religiosos, que serão mais tarde o elemento principal da sua felicidade. A lição do bom exemplo, constantemente repetida e inoculada no animo infantil, os actos religiosos diurnamente aconselhados e praticados na família, aproveitam mais do que todos os conselhos, lições e exemplos, que, por ventura, o mestre lhe possa dar na escola. Infelizmente a quase generalidade das crianças que freqüentam a escola publica, pertencem á parte menos bem aquinhoada da população, quer pelo lado da fortuna quer pelo da educação. Entre nós, em regra geral, o rico paga a um mestre, que vem dar em casa o primeiro ensino a seu filho; o remediado manda os filhos para o collegio particular onde recebem a instrução primaria e secundaria, o pobre esse é que se utiliza da escola publica, e são justamente esses os meninos que não primam pela educação, e que poucas vezes encontram na família os elementos necessários para a formação de um bom character moral e religioso. Para esses, principalmente, a escola significa educação e instrucção; quanto a elles o mestre alem dos preceitos moraes e religiosos que lhes ensina, do bom exemplo que constantemente lhes deve dar, tem ainda de combater as perniciosas influencias da familia e lutar incessantemente contra a indifferença quando é contra as perigosas e deletérias lições bebidas no lar doméstico. O professor primário não só deve ensinar, com dedicação, os

innocentes ignorantes que lhe são confiados, mas edificar com o seu procedimento de todos os dias, de todos os instantes, os jovens corações, que tanto precisam de bom sangue, de vivificante seiva. A comissão sente dizer-o: a educação moral e religiosa, propriamente dita, poucos elementos de desenvolvimento encontra nas nossas escolas: curando só da instrução, em geral, o mestre cuida pouco desse importantíssimo dever do seu sacerdócio magistral.

Imputando um caráter pernicioso às famílias populares, a Comissão de professores públicos considerou a educação doméstica prejudicial às crianças pobres, para quem o ensinamento moral e religioso, ministrado pelos professores nas escolas públicas, seria imprescindível. Portanto, para as classes pobres, as instituições de ensino não se destinavam apenas a instruir, mas, sobretudo, a educar, inculcando normas de comportamento, hábitos e determinados valores culturais em detrimento da cultura e dos valores das próprias camadas populares. A intervenção do Estado nas famílias populares – e, é evidente, através da nobre função do magistério – era referendada e justificada pela comissão de professores. Desta forma, uma das motivações para a interferência do governo na organização familiar da população pobre se justificava, na visão dos relatores, pelas próprias “necessidades” sociais desses setores.

A referida Comissão também criticava o modo como o ensino moral-religioso acontecia nas escolas ao relatar que “(...) poucos elementos de desenvolvimento encontra nas nossas escolas: curando só da instrução, em geral, o mestre cuida pouco desse importantíssimo dever do seu sacerdócio magistral”. Como é possível perceber, na opinião da Comissão, novamente a responsabilidade pela superação dos problemas com o ensino destes saberes recai sobre a figura do professor.

Outros representantes do poder também criticavam a maneira como o ensino da religião era conduzido nas escolas, devido a pouca importância que lhe era dada, como foi possível perceber pela análise dos relatórios dos ministros do Império e da Inspeção. O Ministro Paulino José Soares de Souza, por exemplo, achava que seria na “primeira infância que se inoculam mais proficuamente os sentimentos religiosos que acompanham o homem até a morte (...)”. Para este ministro, o ensino religioso praticado nas escolas deixava muito a desejar, pois,

Nas escolas quasi que não se lhe da a importância. Em um paiz catholico, como o nosso, a parte capital da educação publica deve ser o ensino da doutrina da igreja em cujo seio vivemos. Quanto mais viva brilhar no coração do povo a chamma da fé religiosa, mais segura será sua moralidade, maior o respeito às leis, menos a necessidade de repressão.

Na Conferência pedagógica de 1872, como já citado no capítulo II deste trabalho, o primeiro ponto colocado para os professores questionava-os sobre como se dava, entre outras matérias, o ensino da “instrucção moral e religiosa”.

Thereza Leopoldina de Araújo e Augusto Candido Xavier Cony foram sucintos em suas respostas. A primeira, lamentando a falta de compêndios de moral e, o segundo, recomendando os livros que considerava apropriados para o ensino, sendo estes, o “Pequeno Cathecismo do Dr. Toscano” e o “Cathecismo do Dr. Fernandes Pinheiro”¹⁵³. Já outros, como Carlos Augusto Soares Brazil e Francisco Alves da Silva Castilho, estenderam-se um pouco mais nas respostas, opinando também acerca de como este ensino deveria se dar.

Para o professor Brazil, neste ensino o professor deveria aproveitar os fatos da vida humana e os assuntos da leitura para “inocular no espírito do menino os preceitos moraes”. De acordo com o mesmo, o “methodo Midosi”, era o melhor que conhecia, e por isto, propunha sua adoção nas aulas públicas, pois este seria o melhor “uma vez que se lhe tirem certas lições que julga ociosas”. Para ele, a educação moral se daria pelo bom exemplo, preceitos e livros, e, “não póde ser restricta a lições classificadas”.

O professor Castilho considerava que o estudo da instrução moral e religiosa, deveria ser dividido em duas partes, uma que se dirige ao coração e a razão, e outra “á memória do menino”, sendo a primeira

“ensinada e inoculada pelos paes, pelos mestres, pela leitura de obras apropriadas, de bons exemplos e, a segunda pelo estudo do cathecismo, não sendo o actualmente dados nas escolas o livro mais apropriado em razão de sua extensão”.

¹⁵³ Livro analisado no item 4.3 deste trabalho.

Cabe ressaltar que, como já visto, o professor Castilho escrevera, entre outras obras publicadas, o livro “O principio da sabedoria é o temor de Deus”, de 1872, o qual analisaremos no item 4.4. Assim, as críticas ao catecismo adotado nas escolas também podem ser entendidas como uma tentativa de desmerecimento do que vinha se fazendo e um mecanismo de divulgação da obra de sua autoria.

A respeito das opiniões dos professores, o inspetor geral da instrução de 1875, Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello percebe que alguns entendiam que ela não deveria figurar no quadro das matérias, pois o professor deveria aproveitar todos os fatos que ocorriam nas aulas e as passagens adequadas para, a partir delas, ensinar os preceitos morais aos meninos. Já outros entendiam que deveria haver livros especiais dessa matéria e que ela deveria ser mantida na grade de saberes a serem escolarizados. Devido às divergências, Homem de Mello se pronuncia a favor de uma combinação desses dois expedientes, defendendo que:

(...) haja um livro apropriado (alguns propõem o livro do Sr. Professor Mesquita) mas aproveite o professor todos os meios para gravar na alma infantil o amor do bem e a pratica da virtude; para mim é esse um dos fins mais importantes da escola primaria porque forma o coração e contribue poderosamente para a felicidade do homem e da sociedade

No comentário de Homem de Mello, é possível perceber claramente sua intenção de agradar ambos os lados, já que não se posiciona a favor de nenhum dos grupos de professores, sugerindo, então, uma combinação das opiniões, um “acordo” na maneira de se ensinar a moral e a religião. Tal atitude pode ser entendida como uma forma de não criar atritos com os professores, mantendo-se assim, “imparcial” frente às divergências.

Homem de Mello registra ainda que, a maioria dos professores se pronunciaram contra o catecismo adotado no período, por ser “demais extenso”. Diante da queixa, sugere sua substituição pelo do “Reverendíssimo Cônego Fonseca Lima, Bispo do Pará, cuja história sagrada poderia também ser adoptada com muita vantagem nas escolas primarias, vantagem que cresceria de ponto seguindo-se o alvitre que proponho (...)”. Sobre o livro de moral e de deveres de civilidade propõem o do Senhor Mesquita, informando que, naquele momento, ele seria submetido ao Conselho Diretor “para sobre elle interpor o seu parecer”. Relata ainda que,

Entendo que deve haver nas escolas um livro apropriado para o ensino em questão, o que não dispensa que o professor aproveite todos os incidentes para incutir no ensino dos alumnos os sãos preceitos da moral e da religião e o amor da virtude; no meu entender o professor primário deve primeiro que tudo ser educador, e nos factos quotidianos da escola elle encontra vasto campo para esse precioso ensino. Se o livro do professor Mesquita reunir, como é de esperar, todos os predicados necessários, deverá ser adoptado de preferênciã a outro qualquer não só por ser trabalho de um professor brasileiro, o merecedor de animação e apreço, como por ser proposto por outros membros do magistério primário.

No que se refere ao método de ensino de moral e religião, o ministro não transige na defesa de sua necessidade, ao mesmo tempo em que defende o livro do autor nacional, sobretudo, quando este era recomendado pelo pares.

O Inspetor pernambucano João Barbalho Uchoa Cavalcanti também elege o ensino da moral e da religião como os primeiros saberes para integrar a segunda parte de seu livro, na qual aborda os “Processos e Methodos” de ensino. Primeiramente, Uchoa Cavalcanti elabora algumas críticas no que se refere à maneira como esta disciplina é trabalhada nas instituições de ensino. Para ele, este ramo do saber escolar apresenta-se, no geral, apenas como “um exercício de memória”, uma observação “incabida”, visto que:

(...) é esse um deposito que não a memória só mas o coração principalmente há de recolher, si se quer produzir uma impressão salutar e duradoura. Do contrario o resultado será o dos exercícios puramente mnemônicos, que não só são em prejuízo do desenvolvimento harmônico das faculdades, como também apagam-se em pouco tempo, pousando o esquecimento sob as ruínas da memória. (pág. 79)

De acordo com Uchoa Cavalcanti, por meio da memorização, o menino entenderia esse ensino como simples matéria de estudo ou obrigação escolar e não uma norma segura para suas ações futuras. A repetição poderia causar tédio, o que seria um dos maiores inimigos da instrução. Juntamente a este fato, havia observado em suas visitas que este ensino era dado ocasionalmente, de par com outros assuntos, e não uma instrução propriamente moral.

Segundo o Inspetor, preleções, práticas, leituras bíblicas explicadas pelo professor, exercícios de piedade e conferências seriam indispensáveis ao que ele chama de ensino religioso verdadeiro. Para ele, o ensino da moral também poderia ser desenvolvido por meio de outras matérias de ensino, principalmente pela leitura feita em bons livros e comentadas pelo mestre, fábulas bem escolhidas, contos morais, provérbios e episódios históricos. Seria necessário também provocar a ocasião para esse ensino e não deixar passar sequer um dia sem essas lições.

Posterior a estas reflexões acerca dos saberes religiosos e morais, Uchoa Cavalcanti recomendava três livros para utilização nas escolas. São: “O Caráter” e “O poder da vontade” – ambos de Samuel Smiles, e “Os contos Moraes”, do Cônego C. Schmid. Estes representavam, segundo análise do Inspetor Pernambucano, verdadeiros códigos de moral, comentados com exemplos históricos, que possuem uma linguagem simples e insinuante, e que inspirariam os mais belos sentimentos.

Por meio do relato de Uchoa Cavalcanti, da Comissão dos Professores Públicos, dos Ministros do Império, dos Inspectores da instrução, bem como dos professores que se manifestaram acerca do ensino da moral e da religião, é possível perceber a importância atribuída a esta matéria. Não por acaso, as intensas discussões causadas sobre a melhor maneira de se trabalhar com os princípios a ela associados, seja na escola, na igreja, ou na família, seja utilizando-se da memória ou dos fatos do dia-a-dia, seja com um momento específico, ou de par com outros assuntos. O que estava em pauta, era sempre a melhor maneira de se aproveitar os benefícios por ela trazidos, o que se encontra articulado e integrava um projeto civilizatório mais geral. Como acentua Borges (2008), a religião católica e seu projeto de formação de fiéis não se limitou a uma ação junto a professores e alunos, no interior das aulas. Os representantes da igreja católica também participaram da maquinaria de inspeção da instrução da Corte, acentuando a força com que procurou estar presente na organização e funcionamento da escola.

Segundo Gondra e Schueler (2008)¹⁵⁴, durante todo o século XIX houve uma articulação generosa e continuada entre a Igreja Católica e o Estado, implicando no pagamento dos ordenados de religiosos, sua contratação, construção de templos, imposição do ensino religioso nas escolas, dentre outras medidas. Estes autores assinalam que:

¹⁵⁴ *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. SP: Cortez, 2008. (no prelo)

(...) a Igreja se organizou por dentro do aparelho do Estado, marcando uma relação de mútua cumplicidade que, deste então, vem sendo mantida. Não é gratuito, apenas a título de curiosidade, que a Constituição de 1824 tenha sido feita “em nome da Santíssima Trindade” e a última Constituição, de 1988, tenha sido promulgada “sob a proteção de Deus”. Este tipo de vínculo esteve ausente apenas na Constituição republicana de 1891 e na de 1937. No entanto, o Art 133 desta última prescrevia que o ensino religioso poderia ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias, sem que fosse constituído objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (pág. 7)

Apesar da aliança entre a Igreja Católica e o Estado, e de sua forte presença na escola elementar do século XIX, nem todos eram a favor dessas relações. De acordo com Tambara (2003a), “Em meados do século XIX, observou-se a consolidação de um forte movimento anti-clerical que visava retirar o poder da igreja nas salas de aula.” (pág. 102). No relatório dos ministros do Império e da Inspeção do ano de 1841, por exemplo, encontramos referência a essas discussões, como no relato de José Carlos Pereira de Almeida Torres,

As ideias de illimitada liberdade Religiosa, que a tantas calamidades derão origem, vão felizmente desaparecendo, e o governo confia que os virtuosos, e illustrados Prelados Brasileiros não deixarão de aproveitar as felizes disposições, que começam a assomar nos povos, para firmarem nos corações delles a salutar doutrina do Evangelho, lembrando aos Parochos de suas Dioceses a obrigação, que a este respeito, lhes e imposta pelo Consilio Tridentino.

Apesar de Torres assinalar que as idéias de liberdade religiosa estavam “felizmente” desaparecendo, neste estudo não foi possível comprovar tal constatação, muito pelo contrário.

Isto não significa que não tenha havido defesas voltadas para laicização do ensino público. Barroso (1867), por exemplo, era um dos defensores da secularização da escola. Segundo o autor,

Confiar ao mestre de escola o ensino dogmático é excluir delle todos os meninos, que não pertencem á mesma seita: sugeitar a escola á inspecção e direcção do clero é impossível; por que seria necessário, que fossem tantos os mestres, quantos as seitas, ou que muitos fossem excluídos do ensino.

Secularisar a escola é o único meio de resolver a difficuldade no seio da família e na Igreja, na escola, se for conveniente, mas em horas distinctas dos trabalhos escolares, deve a mocidade receber o ensino religioso: e é o ministro do culto o competente para desempenhar este dever.

Os grandes principios da moral christã podem, e devem ser ensinados nas escolas pela palavra e pelo exemplo.

A escola porem não deve ser sectária de um culto especial. O ensino dogmático, esse thesouro de crença, com que se deve enriquecer a natureza do menino, é obra da educação, cujos obreiros são o padre e a família. (pág. 14)

As divergências foram acirradas pelos republicanos, que defendiam a “liberdade religiosa”. Republicanos como Antonio Almeida de Oliveira, que em seu livro “O Ensino Público”, de 1873, fazia oposição ao ensino religioso nas escolas, e defendia assim como Barroso, a idéia de que esta instituição deveria ser secular. Para Oliveira, a escola secular seria aquela “que ensina a moral nos seus princípios gerais e independentes de dogma” (pág. 103), e na qual não houvesse “uma dependência do templo e o professor um auxiliar do sacerdote”. (pág. 104). Segundo o autor, “a escola secular é uma consequência da desejada separação da Igreja e do Estado, e o único meio de subtrair-se o ensino público à influência de um clero, como o católico, que tanto hostiliza os princípios da civilização moderna.”. (pág. 104).

De acordo com Oliveira, o homem não deveria aceitar a religião que o Estado queria lhe ensinar, nem mesmo estando na menoridade. Caberia ao pai de família iniciar o filho na religião “que melhor lhe parecer, até que este pelo uso da razão possa adotar definitivamente a que for mais conforme as suas idéias”. (pág. 104).

Segundo Oliveira, o Estado, como instituição política e não religiosa, não teria condições de oferecê-la, já que, havia uma diversidade de cultos no Brasil. Deste modo, o Estado excederia o seu poder, “visto que a ninguém se pode impor esta ou aquela religião.” (pág. 110). Para Oliveira, seria do interesse da própria religião que ela fosse ensinada na igreja e não na escola, pois,

Dadas na igreja pelo sacerdote as lições de religião participam do caráter sagrado do lugar e do mestre, e se gravam no espírito do menino com toda a autoridade do culto, de que elas fazem parte. (pág. 108)

Deste modo, os sacerdotes é que deveriam se encarregar do dogma da igreja, pois os professores nas escolas não teriam a mesma formação e capacidade, e o Estado, que repousaria na razão, se ocuparia somente da moral, que deveria ser a base de todas as religiões. Para o autor, “A moral fundada na natureza humana, na existência de Deus e nas virtudes sociais e domésticas, que levam o homem a amar o trabalho, a honra, a família, a liberdade, o próximo e a pátria (...)”. (pág. 109).

Oliveira propunha que o Estado fundasse escolas religiosas, ou seja, de diversas religiões, pois assim cada um procuraria a que quisesse, evitando os inconvenientes da falta de liberdade religiosa e dos problemas causados pela falta de formação específica dos professores civis, reclamação esta constante, como foi possível de se observar pela exposição nos relatórios analisados.

As idéias presentes no livro de Oliveira são condizentes com as propostas do grupo que representava, os republicanos, fazendo, por isso, a todo o momento, ao longo de sua obra, críticas a maneira como a instrução se encontrava. Tais críticas tinham o intuito de denunciar a ineficácia do regime monárquico, e de produzir a idéia da República como o único caminho para a transformação dos males encontrados na educação brasileira. Contudo, como nos alerta Almeida (2005), “é possível pensar que, no contexto de emergentes transformações sociais, políticas e jurídicas, o livro de Oliveira estaria representando mais uma estratégia utilizada na conversão do Império do Brasil em República brasileira, porém, nos moldes que convinhem aos interesses da aristocracia, impossibilitando que tais mudanças trouxessem verdadeiro ganho social para a parcela da população que permaneceria excluída desse processo”. (pág. 53).

As disputas entre os diferentes grupos que se esforçavam para garantir o controle do espaço e difusão de suas idéias, ditas opostas, também se refletiam na produção de livros escolares, um dos efeitos desta divergência. Como assinala Tambara (2003a), “(...) paulatinamente, no final do século XIX, se consolida um sistema dual em termos de textos escolares infantis no qual as polaridades são as orientações religiosas católicas e as

seculares liberais. (pág. 109). De um ou de outro modo, este saber se encontrava associado à difusão da leitura.

4.2 – Os livros de moral e religião

Ao analisarmos os materiais do AGCRJ referentes à circulação dos livros nas escolas da Corte, é possível perceber uma significativa quantidade de livros que se destinava ao ensino da moral e da religião. Como nos alerta Tambara (2003a), o campo da doutrina cristã, sem dúvida, era bastante disputado pelas editoras e eram muitas as edições destinadas às aulas. Até o momento, pude catalogar 40 obras destinadas a este ensino na Capital do Império, como se pode observar na lista de títulos e autores:

Tabela XII - Livros destinados ao ensino da moral e da religião – Séc. XIX

Livros do ensino da moral e da religião	Autor
Apontamentos religiosos	Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro
A criação do mundo, ou a explicação da obra dos seis dias	Francez Duques e Dasfeld – traduzida por Henrique Velloso d' Oliveira
Cathecismo	Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro
Cathecismo	Montpelier
Cathecismo brasileiro	Cypriano Antonio dos Santos e Silva
Cathecismo christão	Anastácio Diomedes Cyriaco, traduzido por J. B. Gonçalves Campos
Cathecismo christão	Elisa Tarmer
Cathecismo da associação católica	-----
Cathecismos de Fleury	Traduzido por Joaquim José da Silveira
Compendio da doutrina cristã	Antonio Maria Backer
Compendio de civilidade christã	Reverendo Bispo do Pará
Compendio de doutrina christã	José Dias da Cruz Lima
Compendio de Doutrina Cristã na língua portugueza	Joam Phelippe Betendorff
Doutrina christã	José João de Povoas Pinheiro
Entretenimento sobre os deveres da civilidade	Guilhermina de Azambuja Neves
Epítome histoire sacré	Traduzido por Antônio de Castro Lopes
Estudos moraes	Luiz Francisco da Veiga
Estudos moraes do amor... Ao amor de Deus	Francisco Ignácio Homem de Mello

Fábulas	Justiniano José da Rocha
Florilégio para infância	João Rodrigues da Fonseca Jordão
Grammatica do espírito	Professor Peleisier
Harmonias da criação	Caetano Lopez de Moura
História sagrada	Antonio E. da Costa e Cunha
Missão de christo	Monsenhor Joaquim Pinto de Campos
Historia sagrada	Antonio Estevam da Costa e Cunha
Historia sagrada	Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro
Historia sagrada	Lisboa
Historia sagrada	J. J. Roquete
Lições moraes e religiosas	Jose Rodrigues Rufino
Livro dos meninos	Antonio Rego
Reflexões moraes e religiosas	-----
Opúsculo de moral religiosa	Joaquim Pires Machado Portela
O Character	Samuel Smiles – Traduzido por Valentina Ljubtschenko
O poder da vontade	Samuel Smiles – Traduzido por M. J. Fernandes dos Rios
O principio da sabedoria e o temor de Deus	Francisco Alves da Silva Castilho
O produto da moral religiosa para a leitura nas escolas primarias	Traduzido por Joaquim Pires Machado
Os contos moraes	Cônego C. Schmid
Os deveres do homem	Traduzido por Antonio de Castro Lopes
Thesouro da mocidade	-----
Thesouro de meninos	-----

Esse conjunto de títulos e autores foi constituído a partir de uma variedade de documentos relativos à instrução. Ao analisar ofícios de professores com os pedidos de obras específicas para utilização nas escolas da Corte, foi possível perceber que os livros mais pedidos para utilização do ensino da moral e da religião foram os catecismos de Fleury, Pinheiro, e Montpelier, bem como o “História Sagrada” de Roquete e o “Harmonias da criação” do Padre Caetano Lopez de Moura¹⁵⁵. Infelizmente, desses cinco livros, provavelmente os mais usados, pude localizar apenas o catecismo de Pinheiro, o qual analisarei no item 4.3.

De acordo com Tambara (2002), o catecismo de Fleury, manual de caráter religioso, foi muito utilizado nas escolas primárias no Brasil, sendo publicado pela primeira vez na

¹⁵⁵ Conferir códigos listados na bibliografia.

França em 1679. Nos relatórios dos Ministros do Império e da Inspetoria de 1841, há informações da aceitação desta obra nas escolas do Maranhão, como nos informa José Carlos Pereira de Almeida Torres:

A traducção do Cathecismo de Fleury tem merecido grande acceitação: a pedido do Presidente da Província do Maranhão para alli se remetteo huma porção de exemplares, que tem de ser distribuídos pelas Escolas Publicas, e outra se liberalisou As ideias de illimitada liberdade Religiosa, que a tantas calamidades derão origem, vão felizmente desaparecendo, e o governo confia que os virtuosos, e illustrados Prelados Brasileiros não deixarão de aproveitar as felizes disposições, que começam a assomar nos povos, para firmarem nos corações delles a salutar doutrina do Evangelho, lembrando aos Parochos de suas Dioceses a obrigação, que a este respeito, lhes e imposta pelo Consilio Tridentino.

Ainda de acordo com Tambara (2002), rivalizando com o catecismo de Fleury o “Catecismo da Diocese de Montpellier”, elabora do pelo bispo Charency, e traduzido para o português ainda no século XVIII, “foi o instrumento de doutrinação religiosa que com maior intensidade foi utilizado em sala de aula. Dificilmente encontra-se uma escola no Brasil, no século XIX, que não tenha, em algum momento, se utilizado deste compêndio no processo de ensino aprendizagem”. (pág. 40)

Nos documentos analisados sobre a instrução moral e religiosa encontrados no AGCRJ, foi possível perceber, pelos pedidos de livros para utilização nas escolas que, muitas vezes, os professores não solicitavam títulos e autores específicos para o ensino da moral e da religião, como acontecia com os outros saberes, solicitando “todos aqueles que contém doutrinas de moral e religião”¹⁵⁶. Tal fato pode estar demonstrando certa indiferença na escolha de uma obra específica, importando mais o acesso a um suporte, um instrumento auxiliar e credenciado para funcionar como apoio à difusão deste saber no espaço escolar.

Das 40 obras, foi possível localizar sete¹⁵⁷ no acervo da BN, e uma nos códices do AGCRJ, das quais elegi seis para análise, sendo elas: “Apontamentos religiosos” e

¹⁵⁶ Como exemplo, consultar código 12.4.2.

¹⁵⁷ As outras obras localizadas e não analisadas neste trabalho foram, “Cathecismo Christão” de Anastácio Diomedes Cyriaco, traduzido por J. B. Gonçalves Campos, e “Compendio de Doutrina Cristã na língua portugueza”, de Joam Phelippe Betendorff.

“Cathecismo da Doutrina Cristã”, ambos de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro; “O princípio da sabedoria é o temor de Deus”, de Francisco Alves da Silva Castilho; “Compendio de Doutrina Cristã” de Jose Dias da Cruz; “Compendio da Doutrina Christão” de Antonio Maria Backer; e “Lições moraes e religiosas” de José Rodrigues Rufino. Passo a análise das obras.

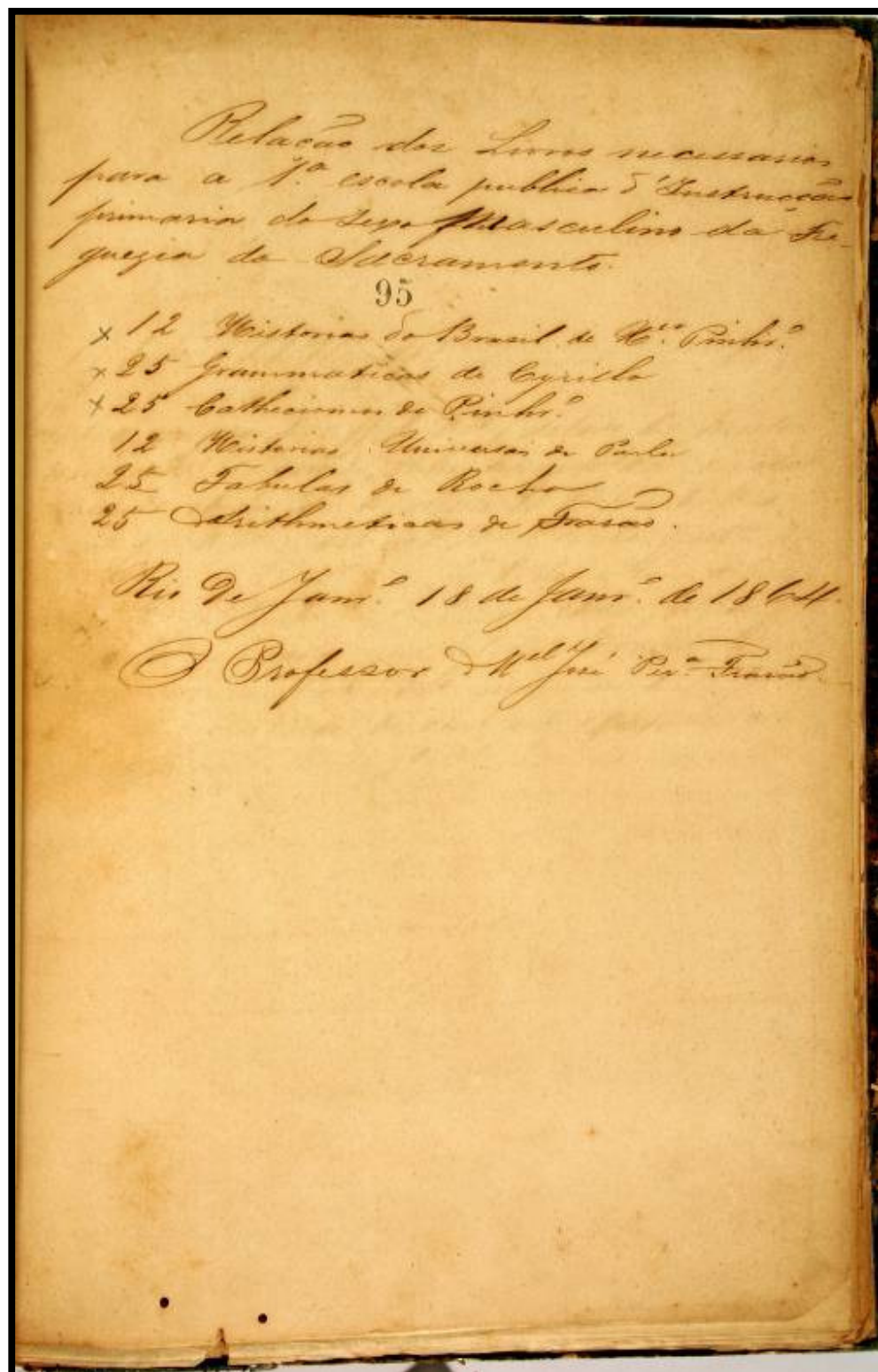
4.3 - A “doutrina christan” do Cônego Pinheiro

Como já mencionado neste estudo¹⁵⁸ o “Cathecismo da Doutrina Christan” composto por Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro foi um dos livros mais solicitados para uso nas escolas primárias da Corte. Como exemplo dessa requisição, trago a figura X, com a relação de livros necessários para a 1ª Escola Pública de Instrução Primária do sexo masculino para a freguezia do Sacramento, no qual há pedidos dos catecismos de Pinheiro¹⁵⁹:

¹⁵⁸ Ver tabela VI deste trabalho.

¹⁵⁹ Para conferir outros pedidos desta obra, conferir, por exemplo, códigos: 11.2.9, 11.2.12 e 11.2.15.

Figura X - Relação de livros necessários para a 1ª Escola Pública de Instrução Primária do sexo masculino para a freguezia do Sacramento



Nesse sentido, uma pergunta se faz necessária: o que fez com que houvesse uma ampla demanda deste compêndio? A primeira hipótese para tal questão encontra-se na própria autoria da obra. Como nos alerta Tambara (2002), é preciso levar em consideração que Pinheiro tinha dois dos principais fatores para legitimação de uma obra didática na época: a chancela da Igreja pela condição de cônego, e a do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, por ser seu conselheiro.

Esta obra possuiu doze edições, e antes de ser aprovada para uso das escolas primárias da Corte, foi destinada aos alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, do qual o autor era Reitor. A edição da qual tive acesso no Setor de Obras Raras da BN, foi publicada no ano de 1857, e trás uma dedicatória ao então Ministro e Secretário dos Negócios do Império Luiz Pedreira de Couto Ferraz. Juntamente a esta dedicatória, há em suas páginas iniciais a publicação do parecer sobre o livro, que também era uma prática recorrente entre os autores que queriam reafirmar o valor de sua obra. O parecer publicado no catecismo de Pinheiro foi emitido pelo então Bispo do Rio de Janeiro, o Conde de Irajá. Como se vê, ao lado da condição de cônego e de conselheiro do IHGB, a direção do Instituto de Cegos, a dedicatória ao Ministro e a chancela do Bispo fornecem elementos complementares para se compreender o circuito de produção do livro e sua recepção ampliada e de longa duração.

Com um total de 141 páginas, o livro caracteriza-se por ser de capa dura e verde com o símbolo do Império. Sua primeira edição ocorreu no ano de 1855, e apesar de não ser possível localizar o ano de sua última publicação, foi possível verificar que em 1882 já se encontrava em sua oitava produção, sendo publicado pela Garnier, uma das grandes editoras do período. Sabendo que este livro possuiu 12 edições, é possível supor que sua circulação tenha ultrapassado o período imperial. Outra informação significativa trazida pelo Dicionário Sacramento Blake (1899), refere-se ao fato de que as últimas edições da obra foram corrigidas e aumentadas por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro Júnior, sendo este, pelo sobrenome, um possível parente do Cônego Pinheiro, que veio a falecer quando sua obra ainda se encontrava na sétima publicação, no ano de 1876.

Por meio destes dados é possível perceber a ampla aceitação do “Cathecismo” do Cônego Pinheiro, que não foi a única obra de sua autoria aprovada pelo governo para uso nas escolas primárias da Corte, já que também receberam essa chancela os “Episódios da

História Pátria contados a infância” e “História Sagrada ilustrada para uso da infância”, ambos com repercussão no período estudado. Toda esta produção e aceitação também lhe trouxe vantagens econômicas, já que como nos informa Tambara (2002), “a remuneração obtida pelo cônego pode ser aquilatada pela remuneração de um professor que, na época, recebia por seu trabalho, em torno de 600 mil réis anuais. Portanto, a remuneração deste autor representava, sem dúvida, uma renda significativa”. (pág. 47). Pinheiro também conseguiu apoio para publicação de suas obras, já que muitas delas foram publicadas pela renomada editora Garnier. De acordo com Tambara (2002), esta editora, no século XIX, passou a estabelecer uma relação mais profissional com autores mais “populares”, como é o caso de Fernandes Pinheiro.

A obra analisada dividia-se em quatro partes que se intitulavam respectivamente de: “história”, com um total de 23 lições; “dogma”, com 6 lições; “moral”, com 4 lições; e “culto”, com 12 lições. As lições se intitulavam, respectivamente, de: “Da criação”, “Do peccado ao primeiro homem”, “Caim e Abel – Primeiro Homicídio”, “Corrupção Geral – Deluvio”, “Torre de Babel”, “Vocação D’ Abrahão. Ismael e Isaac”, “Esau e Jacob”, “Joseph no Egipto”, “Moysés”, “Viagem pelo Deserto”, “Entrada pra terra de chanaan”, “Governo dos anciões e dos juizes”, “Realiza em Israel”, “Schisma Samaritano”, “Captiveiro de Babylonia”, “Os prophetas”, “Volta do captiveiro”, “Os machabeos”, “Nascimento de Jesus-Christo”, “Baptismo e pregação de Jesus Christo”, “Paixão e morte de Jesus Christo”, “Resurreição e ascensão de Jesus Christo”, “Da tradição e da Escripura”, “Da igreja”, “Da trindade”, “Da comunhão dos Santos”, “Da Remissão dos Pecados”, “Da ressurreição da carne e da vida eterna”, “Dos mandamentos da Lei de Deus”, “Dos mandamentos da Igreja”, “Das virtudes”, “Dos conselhos Evangélicos e das Bem aventuranças”, “Do culto”, “Da graça”, “Da oração”, “Dos Sacramentos”, “Do Baptismo”, “Da confirmação”, “Da Eucharistia”, “Da Penitencia”, “Da Extrema – uncção”, “Da ordem”, “Do matrimonio”, “Das festas do anno”.

Pela estrutura do livro, é possível perceber que, em linhas gerais, ele possui o intuito de reforçar aspectos da história da igreja católica, popularizando a bíblia e recuperando os sacramentos, rituais de inscrição, permanência e confirmação dos vínculos dos indivíduos à igreja. Assim, supõe-se que por meio do aprendizado destas lições, almejava-se que os sujeitos passassem a conhecer os preceitos da igreja católica, fazendo também com que a

respeitassem e cumprissem as regras por ela estabelecidas, já que ela seria a mensageira de Deus. Desta maneira, a igreja contribuía com o projeto de civilização e instrução da população.

Para o Bispo do Rio de Janeiro em parecer emitido, o Cônego Pinheiro:

(...) considerou a Religião Christan sob quatro aspectos da sua Historia, Dogma, Moral e Culto, e d'entre os variados objectos, que cada uma d'essas divisões abrange, V.S. escolheu para resumir os principaes e mais notáveis, que expõe com uma brevidade, clareza e precizão inimitáveis, e não menos lhe são próprias. V.S. não seguiu o methodo vulgar entre os escriptores de cathecismos de perguntas e respostas; estabeleceu breves theses, ou pontos necessários em um cathecismo, e deixar que os alumnos, depois d' estudado esses pontos tão simples, elles mesmos por si, e exercitando-se, dessem as convenientes respostas, e para isto offereceu-lhes um questionário no fim de cada lição. Enfim eu não vejo no cathecismo senão motivos para a sua geral aceitação, ordem, estylo, sobretudo (e o que é mais apreciável) a estricta doutrina catholica.

Em seu parecer o referido Bispo critica o método comumente utilizado nos catecismos do período, elaborado a partir de um sistema de perguntas e respostas, considerado por ele “vulgar”, como por exemplo, os “Compêndios de Doutrina Christã” utilizados por Antonio Maria Backer e José Dias da Cruz Lima, como veremos nos itens 4.6 e 4.5 deste trabalho. Exalta então, a organização do livro de Pinheiro, elaborado com “breves theses”, que permitiria aos próprios alunos, a partir do estudo de seus pontos, formularem as respostas. O parecer do Conde Irajá demonstra as divergências e disputas dentro da própria igreja acerca da melhor maneira de divulgação de sua doutrina, sendo este fato um indício da informação trazida por Borges (2008), de que a igreja com sua preocupação em formar almas dentro dos preceitos da moralidade cristã, vivenciou também conflitos internos à sua ordem bem como (impasses) relações complexas e singulares com Estado e setores da sociedade brasileira oitocentista.

Pude localizar na BN um segundo livro de Pinheiro sobre a doutrina cristã, intitulado “Apontamentos religiosos”. Segundo o autor, com esta obra tinha o objetivo de “(...) contribuir com meu fraco contingente para as úteis e necessárias reformas, que altamente reclama a igreja brasileira”. O que o levou a “(...) escrever este opusculo, onde

com rude franqueza esponho os remédios, que no meu fraco entender se poderiam desde já applicar (...)”.

Tal compêndio foi produzido no ano de 1854, possuindo um total de 51 páginas, as quais trazem uma introdução e uma dedicatória ao então Inspetor da Instrução Pública Euzébio de Queiroz, bem como oito partes, que assim se intitulam, “Reacção catholica”, “A concordata da Santa Fé”, “Faculdade de Theologia”, “Seminarios”, “Nova circumscripção das dioceses”, “Parochias”, “Fabricas e policia interior dos templos”.

Na introdução, Pinheiro informa que este livro foi fruto de viagens feitas a países da Europa que o inspiraram a propor algumas medidas que julgava conveniente para melhorar o estado da igreja católica, mostrando o “que tem praticado paizes mais adiantados do que nós na estrada da civilização”.

Pinheiro relata que a viagem realizada só foi possível devido à licença concedida por “Sua Magestade Imperial”. Já na dedicatória feita a Euzébio de Queiroz, o agradece por sua posição ocupada que o habilitou “(...) para ir examinar por mim mesmo as fontes do saber humano, estudar o catholicismo em seu foco luminoso, interrogar as instituições religiosas nas pessoas de seus mais exímios representantes (...)”. Tal ocorrência torna-se mais um demonstrativo das íntimas ligações entre a Igreja Católica e o governo imperial no período, já que, como o próprio autor informa, sua viagem só foi possível devido aos “favores” concedidos pelos mencionados representantes do poder, os quais, também tinham seus interesses em manter, cultivar e intensificar a relação com a igreja católica.

Nos materiais analisados acerca da instrução do período, não foi possível encontrar pedidos desta obra de Pinheiro para utilização nas escolas, bem diferente do seu primeiro livro aqui analisado, o “Cathecismo da Doutrina Christan”, o que pode ser entendido pelo fato do livro, pelo conteúdo e circunstâncias em que foi composto, ser muito mais dedicado as próprias autoridades clericais do que propriamente aos alunos em sala de aula. Tudo indica que este livro consolida observações feita na viagem de estudos patrocinada pelo poder público e que se volta para os problemas da própria ordem religiosa. Com as observações feitas acerca do funcionamento da igreja em outros países, Pinheiro propunha mudanças e “melhorias” no funcionamento da igreja católica, de acordo com seu ponto de vista, mas ao mesmo tempo respaldado pelo modelo europeu, considerado um exemplo a

ser seguido. Desta forma, Pinheiro, intelectual do seu tempo, almejava intervir do funcionamento da igreja católica, bem como nos rumos do recente “independente” país.

4. 4 – O catecismo de Castilho

Como parte de sua coleção “Escola Brasileira”, Francisco Alves da Silva Castilho produziu o livro “O principio da sabedoria é o temor de Deos”, publicado pela “Typographia Cinco de marco”, no ano de 1872. Com um total de 146 páginas, de formato in-8º, tendo a capa verde e dura, sem o símbolo do Império. Apesar de não trazer tal símbolo, Castilho dedica sua obra, juntamente com as mães de família, ao “S. M. I. o Sr. D. Pedro II”, o Imperador do Brasil, oferecendo-o as primeiras páginas de seu compêndio, com o intuito de apresentar sua “humilde offerenda”, certo de que:

(...) não se de dedignará de acolher ao menos a boa vontade de quem nada mais póde fazer do que manisfestar o desejo de ser útil, venho tambem por esta occasião apresentar-me com esta minha humilde offerenda que se V. M. I. a julgar capaz e digna do fim para que é destinado, poderei ter a satisfação de haver tomado parte de algum modo nesta contribuição. A minha offerta não é mais do que uma pequena serie de lições moraes para o ensino da mocidade dirigido pelas mães de famílias a quem a sabedoria de Deus proveu de todos os predicos de natura e verdadeira mestra da infância pelo império do amor e pela sensibilidades do coração juvenil.

Ninguém melhor do que V. M. I. conhecerá a necessidade de formar-se a educação popular sobre os preceitos da boa moral e de uma philosophia ao alcance de todas as intelligencias afim de que os homens se conheçam a si, compreendam os seus deveres, e a vaidade de uma instrucção fartua os não desatine e empeiore ainda mais do que a própria ignorância.

Não tenho a pretensão, Senhor, de haver composto um livro capaz de satisfazer esta necessidade, nem mesmo supponho haver falta de obras sabiamente elaboradas para esse fim, porém cada qual tem o seu methodo e o seu systema; e essa mesma differença no methodo das minhas lições, quando mais não valha, é uma circumstancia que poderá talvez influir favoravelmente nos resultados do ensino.

Este é o pensamento que me esperanza neste trabalho emprehendido sem outro incentivo mais que desejo de concorrer com a minha pequena quota parte para a grande obra da educação popular.

Possa esta offerta alcançar o benevolo acolhimento de V. M. I. afim de que com o poderoso influxo de seu Augusto Nome venha a ser o meu livro recebido favoravelmente no seio domestico, e com a cooperação das mães de famílias ahi se desenvolva e fructifique o

germem da doutrina que nessas pequenas paginas se encerra; pois julgo que os bons desejos do coração de V. M. I. no tocante á educação popular só se cumprirão cabalmente quando debaixo de todos os tectos puder brilhar a luz do ensino como o candieiro do pobre e o lampadario do rico.

Portanto, Senhor, se V. M. I. se dignar de pôr os seus olhos sobre estas humildes paginas e julgar minha obra digna de sua honrosa acceitação, desejo que seja ella recebida com um fraco contingente de minha contribuição, consentindo V. M. I. que eu ajunte ao meu livro esta pagina mais em signal do alto favor e honra que por amor da instrucção solicita.

Escritas como as de Castilho, revertidas de palavras de humildade, submissão e exaltação da figura do destinatário, geralmente um superior e no caso dos livros, candidato a mecenas, eram recorrentes nos documentos relativos à instrução no século XIX. Tal prática pode ser entendida como uma estratégia de seus remetentes para uma mais fácil concessão de seus pedidos, na busca de um caminho mais curto para a realização de seus projetos. O emprego regular desta estratégia demonstra que os autores conheciam os dispositivos retóricos e os códigos de civilidade, recorrendo aos mesmos em defesa de seus interesses.

Esse livro seria formado, segundo o autor, “(...) por trechos de leitura apropriada para despertar a reflexão da mocidade e firmar no seu espirito a idéia de Deos como base da moral e da religião”. Juntamente com a dedicatória ao Imperador, trás um prólogo destinado aos “Paes, mães, educadores da mocidade”, no qual apresenta um “extracto da carta quarta sobre a educação pelo sábio Visconde de Almeida Garret”¹⁶⁰, e segundo o qual, “não só se recomenda a todos os que tem a seu cargo a educação da mocidade, mas a quantos se occupão de assumptos pedagogicos”. Castilho diz ter se inspirado na obra deste autor para a organização de seu livro. Trás também, como mesmo se justifica, antes de “fallar-vos com palavras minhas”, um tópico destinado “Aos meninos”, no qual apresenta um trecho do livro dos provérbios, informando que, “Porque o Senhor é o que dá a sabedoria, e da sua boca é que sai a prudência. Elle reservará a salvação para os que são rectos, e protegerá aos que caminham em simplicidade. Sendo Elle mesmo o que guarda as veredas da justiça e o que está de vigia sobre os caminhos dos Santos.”

¹⁶⁰ João Baptista da Silva Leitão e mais tarde Visconde de Almeida Garret, nasceu em 1799, na cidade de Lisboa, Portugal. Faleceu em 9 de dezembro de 1854. Foi um escritor e dramaturgo romântico, orador, Par do Reino, ministro e secretário de Estado honorário português.

A apresentação e apropriação de Castilho de outros textos, como os de Garret e os dos provérbios antes de iniciar seus capítulos, ou seja, antes de “fallar-vos com palavras minhas”, pode ser entendido como uma tentativa de afirmação e legitimação de suas idéias, ao tentar mostrar ao leitor que elas são compatíveis com as de outros autores, provavelmente, já reconhecidos e aceitos pelo público em geral.

Os setenta capítulos de seu compêndio assim se intitulam, “Deos”, “O homem”, “Atributos do homem”, “Sentir”, “A vista”, “O ouvido”, “O tacto”, “O olfacto”, “O gesto ou paladar”, “Outros órgãos do sentimento”, “Abuso do prazer”, “Pensar”, “Curiosidade”, “A natureza”, “Forças e phenomenos da natureza”, “O fogo e o calor”, “A agoa”, “A agoa em seus diversos estados ou modos de existir”, “O ar”, “O vento”, “O raio”, “A electricidade”, “Electrisação dos corpos”, “Electricidade athmospherica”, “Theoria do raio”, “Conductor ou para-raio”, “A tromba”, “O vulcão”, “Terremoto”, “Reconsideração”, “Fallar”, “O dom da palavra”, “O gesto”, “A escripta”, “O ensino”, “Os livros”, “A sciencia”, “Os deveres”, “O preceito”, “O mandamentos da lei de Deos”, e “Explicação dos mandamentos”. Há também uma parte intitulada “Resumo”, com os seguintes tópicos, “Deos”, “Grandeza de Deos”, “Sabedoria de Deos”, “Bondade de Deos”, “Atributos de Deos”, “O homem perante Deos”, “Fé em Deos” e “Temor de Deos”. E por último, trás nas “Considerações Diversas”, os seguintes temas, “Temor da morte”, “Immortalidade da alma”, “A velhice”, “Padecimentos”, “Queixas”, “Consolação”, “Soberba e vaidade”, “Tudo é precário e mal seguro”, “A virtude”, “Caridade”, “Próximo”, “Beneficencia”, “Beneficio por caridade”, “Beneficio por vangloria”, “Calumnia”, “Deveres sociaes”, “Dever filial”, “Deveres entre irmãos”, “Deveres para com a pátria e com o soberano”, “As mães de famílias”, e “Deveres para com os filhos”.

Por meio destes capítulos é possível verificar que Castilho tratava de assuntos variados. Contudo, demonstra preocupação de articulá-los ao tema da moral e da religião, como no caso em que aborda os sentidos, pois de acordo com o autor, por exemplo, com o ouvido, dever-se-ia ouvir e aprender a doutrina “dos que vos instruem”, pois só assim, “fareis bom uso do vosso ouvido e agradareis a Deos”. Ainda segundo Castilho, “Sentir, pensar e fallar são os mais sublimes dons que do nosso creador recebemos e pelos quaes nos avantajamos a todas as mais creaturas da terra.”

Ao abordar temas referentes à natureza, que para ele “é o throno exterior da magnificência divina; e aquelle que a contempla e a estuda, gradualmente se eleva ao throno interior do onipotente”, o referido autor tenta convencer seu leitor das maravilhas feitas por Deus, comprovando assim, sua bondade e mostrando “a gratidão que devemos ter por ele.”

Sobre os capítulos abordados, Castilho assinala:

Reconsiderando tudo quanto vos tenho dicto nas lições precedentes, podereis deduzir, meus jovens leitores, que o mundo em si mesmo é uma grande escola onde a natureza é a mestra que a providencia do Senhor Deos instituiu para ensinar o homem a conhecer o seu criador. Os sentidos e o pensamento são os meios com que a Divina Sabedoria habilitou o homem para contemplar e refletir sobre toda essa variedade de scenas que a natureza nos offerece como lições, umas vezes, amenas e aprazíveis como as risonhas manhans da primavera, outras vezes, severas e terríveis como o aspecto pavoroso da tempestade. E tudo deve despertar o vosso pensamento e fazer-vos reflectir sobre a fraqueza do ser humano perante o alto e tremendo poder que n’um só “faça-se” seria capaz de transformar o mundo e precipita-lo em um abismo de horrores.

Pelas palavras de Castilho, é possível perceber que uma das estratégias utilizadas por esse autor para persuadir seu leitor a seguir as recomendações de obediência a doutrina de Deus por ele divulgada, era a de convencê-lo do “poder soberano” de Deus, almejando o temor de Deus. Não se constitui mera coincidência que sua obra se intitula, “O principio da sabedoria é o temor de Deos”, evidência de sua proposta de doutrinação.

Castilho também se pronuncia acerca da instrução que, para ele, era “uma necessidade do espírito como a alimentação é necessária para o sustento do corpo, e assim como o Senhor Deos deixou sobre a terra as sementes das plantas que cultivamos para nossa nutrição, deixou as doutrinas que devem ser conservadas pelos homens, passando de boca em boca a todas as gerações por meio do Ensino.” Contudo, esta doutrina não poderia ser dada por qualquer um, mas sim “com o auxilio de um guia que vos dirija na interpretação de sua doutrina”. Alerta ainda que,

Todo aquele que se julgar assas habilitado para entende-lo e desprezar a sabedoria dos interpretes da Igreja que nos pontos mais diffíceis nos auxilia com as luzes de suas notas, correrá o risco de

transviar-se perdendo-se nos labirintos do erro por não compreender o genuíno sentido do texto sagrado.

Para finalizar sua obra, Castilho se dirige à mãe de família que, para ele, seria a “verdadeira mestra instituída pela providencia de Deos, e a única que pode levar o vosso filho somente pelo amor”. Para o autor, sendo as mães as educadoras, “A vossa doutrina será por elle bem acolhida, e os vossos conselhos ficarão gravados no seu coração com uma memória indelével do vosso amor”. Porém, Castilho não deixa de alertar que mesmo tendo esse compromisso, as mães não poderiam deixar de mandar seus filhos a escola, para lá receberem a instrução do mestre, sua responsabilidade limitar-se-ia a parte moral da educação, sendo a instrução tarefa do mestre da escola. Como forma de convencê-las da importância de tal função, registra que sua parte, “em verdade é a mais importante da sua educação por ser aquella que pode fazer os bons e tornar os felizes.”

As idéias de Castilho estavam condizentes com a proposta de instrução do governo imperial e também da Igreja Católica, que buscavam controlar as práticas dos sujeitos, tendo a instrução como uma medida estratégica. Castilho sabia que para que seu livro fosse aprovado, deveria estar de acordo com as idéias dos representantes do poder, não por acaso, a semelhança de opiniões, como por exemplo, o alerta a respeito da necessidade de formação específica para o ensino da doutrina religiosa e a defesa da parceria entre escola e família, delegando às mães a função da educação moral e religiosa.

4.5 – A “Doutrina Christã” para os pequenos patrícios

No ano de 1875, José Dias da Cruz Lima republica¹⁶¹ seu livro “colligido e augmentado”, intitulado “Compendio da Doutrina Christã” e, segundo palavras do próprio autor, foi elaborado “Para uso de seus pequenos patricios”. Em seu prólogo, Cruz Lima dirige-se aos mesmos, justificando a existência da obra:

Educado com os verdadeiros princípios da religião Catholica Apostólica Romana, entendi dever repartir com os meus pequenos patrícios, a instrucção religiosa que aprendi, e porque estou convencido, que, por esmerada que seja a educação do menino, se não for bazeada na religião, não o habilitará para um dia ser útil a si, e o seu paiz; digo a si, porque, se o menino não aprende na

¹⁶¹ Infelizmente, não foi possível localizar a data de sua primeira publicação.

infância o que é a religião, não tem tempo depois, com os estudos maiores, para aprender a religião de seus pais; e com esse aleijão, não conseguirá, sem duvida, a vida eterna, única cousa a que devemos aspirar, e para o que viemos ao mundo. E ao seu paiz, porque, o cidadão sem religião, é inútil, é até perigoso ao Estado.

Como é possível perceber pelas palavras do autor, ele era um fervoroso defensor dos princípios da religião católica, bem como do Estado, já que, como este último, acreditava nos perigos causados pela falta de uma instrução moral e religiosa. Não foi possível localizar muitas informações acerca de José Dias da Cruz, sabe-se que ele nasceu por volta de 1806, no Rio de Janeiro, onde faleceu em 21 de dezembro de 1880¹⁶². Entre os cargos ocupados, José Dias da Cruz Lima foi oficial do exército brasileiro no primeiro reinado, sendo também encarregado dos Negócios do Brasil em Montevideu¹⁶³, demonstrando que devido à função, provavelmente estabeleceu relações com as autoridades governamentais.

Assim, como Francisco Alves da Silva Castilho, Cruz Lima dedica sua obra “A sua alteza, O Príncipe regente”. Para Chartier (2003), esta prática de dedicar uma obra ao príncipe,

(...) não deve ser compreendida somente como o instrumento de uma troca dissimétrica entre aquele que oferece uma obra e aquele que, em contrapartida diferida e liberal, dá-lhe seu apadrinhamento. Ela é também uma figura pela qual o príncipe que é apresentado como se o escritor ou o sábio lhe oferecesse uma obra que, de fato, já fosse sua. Nessa figura extrema da soberania, o rei torna-se poeta ou sábio, e sua biblioteca não é mais, somente um tesouro que preserva riquezas ameaçadas, ou uma coleção útil ao público, ou ainda uma fonte de prazeres privados. Ela se metamorfoseia em um espelho onde está refletido seu poder absoluto. (pág. 79)

Nas primeiras páginas de sua obra, Cruz Lima, como forma de validar seu compêndio, faz publicar o parecer positivo acerca de sua aprovação, emitido pelo então “D. Pedro Bispo de São Sebastião do Rio de Janeiro e Capellão Mor de S. M. I.”, com as seguintes palavras:

¹⁶² Informação retirada do site: http://www.cbg.org.br/arquivos_genealogicos_m_04.html.

¹⁶³ Informação retirada dos sites: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0184z33.htm> e <http://www.paginadogaucha.com.br/bibli/anita-14.htm>

O presente compendio de Doutrina Christã collegido e publicado por J. D. da C. L. para uso de seus pequenos patrícios foi por ordem Nossa lido e examinado por um piedoso Sacerdote e douto Theologo de Nossa Diocese, e como nada foi achado de contrario a Fé Catholica, neste sentido damos Nossa aprovação, como Nos foi expedida por seu respeitável Autor. Permitta Deos que as piedosas intenções do Mestre venhão a ser realizadas, e que seus pequenos patrícios tirem muito proveito deste livro, escripto a bem dos mesmos, e que sendo pequeno no volume, é grandemente importante no elevado assumpto, que encerra.

Como é possível verificar pelo parecer, a obra de Cruz Lima estava de acordo com os preceitos da igreja católica, condição para ser aprovado para uso nas escolas, como previa a lei de instrução. Nesse sentido, interessa-nos saber quais os assuntos que se pretendia divulgar junto aos pequenos fiéis.

Segundo o próprio autor, em dedicatória feita ao “Príncipe Regente”, seu livro não possuía uma doutrina nova, pois

(...) nem eu podia, nem devia apregoal-a, é a da Religião dos Pais de Vossa Alteza, da religião que meus Pais me ensinarão e que eu desejo repartir com aqueles dos nossos pequenos Patrícios, que não recebem de seus pais, por falta de tempo, ou porque, infelizmente, não tem elles para repartir com seus filhos.

Assim, pois, Senhor, colligindo dos melhores mestres de doutrina Christã, as lições que me parecerão de mais fácil comprehensão, eu espero, que o menino educando encontre no compendio de Doutrina Christã, principiando pela manifestação da Fé, todas as explicações necessárias a jovens intelligencias, para bem comprehenderem a Doutrina Christã. Assim como algumas práticas de piedade e orações, que podem fazer todos os dias.

O fato do livro não trazer nenhuma novidade, objetivando apenas divulgar os preceitos já conhecidos e consagrados pela igreja católica, provavelmente se constituiu em fator decisivo para sua aprovação, já que, naquele momento, o intuito da igreja no Brasil, não parecia ser o de inovar, mas sim o de doutrinar sujeitos e conquistar fiéis a partir de ensinamentos já estabelecidos.

O livro em questão, nas suas 59 páginas, é dividido em oito capítulos que abordam os dez mandamentos da igreja católica, bem como os seus sete sacramentos. O autor se

utiliza de perguntas e respostas, para o desenvolvimento de seu conteúdo, e ao final da obra, apresenta uma oração que deveria ser feita pela manhã, bem como uma para a noite, planejando assim, delimitar cuidadosamente as ações dos seus “patrícios”, de modo a prescrever a conduta do bom cristão, do despertar ao adormecer.

4.6 – O “Compêndio da Doutrina Christã” de Backer

Ao analisar os livros escolares que circularam na Corte, foi possível perceber que Antonio Maria Backer era autor de alguns desses livros, o que despertou o interesse em investigar as relações que permitiram tal ocorrência.

Recorrendo ao Sacramento Blake (1899), foi possível contabilizar, entre edições e reedições, dezesseis obras do autor, tendo elas os seguintes títulos, lugar e ano de publicação: “Dialogo orthographico da língua portugueza”, tendo sido publicado em Coimbra no ano de 1834; “Orthographia ou primeira parte da grammatica portugueza em fórma de dialogo com reflexões e notas”, Nova edição do anterior, Rio de Janeiro, 1855; “Dialogo grammatical da língua portugueza”, Bombaim, 1841; “Grammatica da língua portugueza em forma de dialogo”, Oitava edição, 1860; “Sillabario portuguez e arte completa de ensinar a ler”, Rio de Janeiro, 1860; “Sillabario portuguez. Segunda parte”, Rio de Janeiro, 1861; “Resumo calligraphico ou methodo abreviado de escripta ingleza, dividido em seis lições”, Quarta edição, Rio de Janeiro, 1854; “Recreio escolástico”, Rio de Janeiro, 1849; “Compendio de civilidade christã”, Rio de Janeiro, 1858; “Directorio synthetico e analytico”, Rio de Janeiro, 1852; “Biblioteca Juvenil”, Quarta edição, Rio de Janeiro, 1859; “Parnaso juvenil”, Quinta edição, Rio de Janeiro, 1860; “Compendio de Doutrina Christã”, Rio de Janeiro, 1862; “Rudimentos arithmeticos”, Rio de Janeiro, 1862; “Breve direção para a educação dos meninos”, (s/d); “Jogo do a b c”, (s/d).

Pelos títulos das obras de Backer, é possível verificar que a maioria delas relaciona-se ao ensino da gramática, o que pode ser entendido pelo fato deste autor ter sido professor desta disciplina. Segundo o Sacramento Blake (1899), Antonio Maria Barker nasceu na cidade do Porto em 1792, vindo para o Brasil em 1810. Já exercia a profissão de mestre da língua portuguesa quando “acclamada a independência, foi nomeado pelo governo para fazer parte de comissões tendentes ao aperfeiçoamento da educação litteraria, e dos methodos de ensino mais convenientes – comissões que desempenhou satisfactorimente,

adquirindo a reputação de um distinto educador da mocidade. Neste empenho trabalhou constantemente, já associando-se as corporações de letras que tinham por fim a propagação e melhoramento da instrução, já escrevendo uma serie de compêndios destinados ao professorado (...)”. (pág. 255).

Como é possível perceber pelas informações do citado dicionário, Backer possuía ligações com o governo imperial, já que foi um dos seus escolhidos para formar um ambiente “litterario” para a família real que a partir de então se instalaria no Brasil. Tais relações podem nos ajudar explicar o porquê da ampla quantidade de livros produzidos pelo autor, já que, como mostrado, as proximidades com autoridades governamentais facilitava o caminho da publicação de obras escolares. Outra informação importante a se destacar, é que Barker também foi diretor de uma escola. De acordo com informação retirada do trabalho de Limeira (2007)¹⁶⁴, Barker também dirigiu um Colégio de instrução primária de meninos internos e externos na Corte, o que pode ser verificado por seu anúncio publicado no anuário *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial* do ano de 1848, no qual o autor faz uma propaganda de sua escola, bem como de suas obras:

Collegio d Instrução primária de meninos internos e externos, largo de S. Domingos, 8, dirigido por Antonio Maria Barker, auctor e proprietario de uma colleção de compendios apropriados á mesma instrucção, e que se achão á venda em quasi todas as lojas de papel, especialmente na da rua da Quitanda, 70, onde se vendem em porções com o abatimento de 20 por cento.

Como já mencionado, Barker não foi o único diretor de escola a possuir livros publicados e aprovados para uso nesses estabelecimentos. Nesse sentido, trabalho com a hipótese de que tais sujeitos, assim como os proprietários de escolas, eram bem vistos e até incentivados pelo governo imperial na produção desses livros, já que, juntamente com o fato de estarem no lugar onde este saber era produzido, como nos alertou Bittencourt,

¹⁶⁴ De acordo com Limeira (2007), este anuário oitocentista, era utilizado pelos docentes como meio para registrar suas certificações. Conferir pág. 67.

poderiam também ser mais facilmente regulados pelas autoridades governamentais. Essa regulação estava prevista na legislação em vigor, por meio do “Título IV – Capítulo único”, do “Regulamento da instrução primaria e secundaria do Município da Côrte” de 1854, que tratava do ensino particular. De acordo com esta lei, para a abertura de escolas, assim como para o exercício no magistério particular, deveria haver a prévia aprovação do Governo Imperial, que também inspecionaria estes estabelecimentos.

Sobre os livros de Barker, infelizmente, não foi possível localizar nenhuma de suas obras destinadas ao ensino da gramática, intenção primeira deste trabalho, já que se constitui em uma especialidade do autor. Contudo, na pesquisa feita, foi possível encontrar um dos seus poucos livros destinados ao ensino da “Doutrina christã”¹⁶⁵, o que despertou igual interesse em pesquisar o que este autor, reconhecido autor de obras de gramática, e ligado ao governo imperial, tinha a divulgar acerca da doutrina religiosa.

A edição analisada foi localizada no Setor de Obras Gerais da BN¹⁶⁶, sendo uma reedição do ano de 1886, que não consta nas obras relacionadas pelo Sacramento Blake, o que demonstra a existência de outras edições não catalogadas, ampliando assim, a quantidade de obras do autor. Do mesmo modo, também é possível perceber uma contradição acerca da tipografia responsável pela sua publicação, já que na primeira folha, a informação trazida é de que a mesma foi publicada pela “Typografia da Escola”, do editor Serafim José Alves. Já na segunda capa do livro consta a “Typografia Esperança”, de J. d’ Aguiar e C.^a.

Ao contrário das outras obras analisadas, não há dedicatória à autoridade governamental com o pedido para que a obra fosse aprovada, nem mesmo um prólogo explicando os percalços para a produção da mesma. Há somente, após o título, uma frase, “que, para se salvar, deve cada um saber, crer e entender”, com a especificação, “Para uso dos seus discípulos”. Talvez para Backer não fosse necessário recorrer a estratégia comum entre os autores do período imperial, já que possuía, provavelmente, as relações necessárias para a publicação de seus compêndios.

Com um total de 14 lições, a obra é caracterizada por um sistema de perguntas e respostas, sinal de partilha do velho método que tenta reproduzir uma situação de diálogo.

¹⁶⁵ Supõe-se que sua obra “Compendio de civilidade christã” também fosse utilizada para este fim.

¹⁶⁶ A mencionada edição encontra-se atualmente fora de uso, só sendo possível sua consulta com uma autorização específica da BN.

Na primeira lição, as perguntas referem-se a “Deus”, como, “Quem é Deus?”, “Há muitos Deuses?”, “Onde está Deus?”. Na segunda lição, o tema abordado é “Christo”, “Quem é Christo?”, “Onde está Christo?”. Na terceira lição, o tema versa sobre o bem e o mal, “Quem são os máos, que vão para o inferno?”, “Quem são os bons, que vão para o céu?”. Na quarta e quinta lição, aborda-se a igreja católica, com perguntas como, “Que cousa he a Igreja catholica?”, “Por que dizeis que a Igreja é sancta?”, “Que quer dizer a palavra catholica?”, “Qual é a Igreja a quem convém estas qualidades?”. Na sexta lição, trata-se dos pecados, com a questão, “Como creremos na Remissão dos peccados?”. A sétima lição refere-se as “virtudes theologaes”, “Quantas são as virtudes theologaes?”. Na oitava lição aborda-se a propagação da fé, com perguntas como, “Como se faz a profissão exterior?”, “Como se faz a profissão de viva voz?”. Na nona lição o tema é a oração, “Que cousa é oração?”, “Qual entre todas as orações é a mais excellente?”. Na décima lição versa-se sobre os mandamentos da igreja, questionando, por exemplo, “Quais são os mandamentos da Santa Madre Igreja?”. Na décima primeira lição aborda-se os sacramentos da igreja, “Que cousa é Sacramento?”, “Quais são os sacramentos da Santa Madre Igreja?”. Na décima segunda e terceira lição, expõe-se, respectivamente sobre a confissão e “Extrema Uncção”. E, por último, a décima quarta lição refere-se aos sete pecados, com questões como, “Qual é o maior mal do mundo?”, “Que cousa é o pecado?”.

Juntamente às lições, Backer apresenta um pequeno tópico, no final da obra, no qual disserta sobre o “Modo de ajudar á Missa”. Segundo o autor, duas coisas são necessárias saber para se ajudar na missa com perfeição. A primeira, “é saber como se hão de ministrar as cousas necessárias ao Sacerdote, e a segunda, “como se lhe há de responder”. Sobre esta segunda questão, há no livro um trecho em latim, com a resposta.

De acordo com Backer, os membros da igreja católica são “sanctos”, assim com “a sua Doutrina, a sua moral e os seus Sacramentos são sanctos”, e ela seria a única igreja “verdadeiramente de Jesus Christo”. Todo membro deveria “fazer profissão exterior da nossa crença”, de “viva voz, ou por accção”, assim como, seguir os mandamentos da “Santa madre Igreja”. Estes mandamentos seriam seis, “Ouvir missa inteira nos domingos e Dias Santos”, “Confessar ao menos uma vez a cada ano”, “Commungar pela Paschoa da Ressurreição”, “Jejuar quando manda a Santa Madre Igreja”, “Pagar dizimos e primicias”, e por último, “Abster de carne nas sextas-feiras e sabbados”. Os fiéis da igreja também

deveriam cumprir os sacramentos da “Sancta Madre Igreja” (“Baptismo”, “Confirmação”, “Comunhão”, “Penitência”, “Extrema-Unção”, “Ordem”, e “Matrimônio”), e não cometer os sete pecados: soberba, avareza, luxúria, ira, gula, inveja e preguiça.

Como é possível perceber, as questões elaboradas por Antonio Maria Backer tinham o intuito de divulgar a doutrina oficial do Estado, ou seja, da Igreja Católica, buscando convencer seu leitor da necessidade de seguir tais preceitos para se ter uma vida de acordo com a vontade de Deus.

4.7 – As “Lições Morais e Religiosas” de José Rufino Rodrigues

“Lições Moraes e Religiosas” é o título de um livro, o qual encontrei uma parte manuscrita no códice 11.1.16 da Série Instrução Pública no AGCRJ, do ano de 1858. Produzido por José Rufino Rodrigues, de acordo com seu prefácio, foi elaborado em dois volumes sendo um para uso dos meninos e o outro para meninas. No dicionário Sacramento Blake, há a confirmação de sua publicação, todavia, não possui a data da mesma.

No códice mencionado, encontrei o volume completo elaborado para uso dos meninos, o qual é dividido em duas partes sendo a primeira indicada para alunos da 1ª série e a segunda, para os da 2ª, contendo cada uma das divisões um total de 30 lições. A primeira parte possui as seguintes lições respectivamente, “Deveres do menino”, “Docilidade”, “Respeito e obediência”, “Ira”, “Aceio – Inveja”, “Luxo”, “Lisonja”, “Soberba”, “Avareza”, “Preguiça”, “Gula”, “Contradizer a verdade”, “Intriga”, “Juramento”, “Escanecer”, “Jogo”, “Prudência”, “Amigos”, “Meninos travessos”, “Mãos costumes”, “Calúnia”, “Malícia”, “Honrar pai e mãe”, “Amar a um só Deus verdadeiro”, “Vingança”, “Satisfação”, “Promessas”, “Estudo”, “Egoísmo”, “Gracejos”. Já a segunda é composta por tais lições: “Hypocrisia”, “Orgulho”, “Maldade”, “Intimidade”, “Traição”, “Não matarás”, “Teima”, “Ingratidão”, “Mentira”, “Luxuria”, “Curiosidade”, “Impaciência”, “Fraude”, “Prazeres, devassidão”, “Caprichos”, “Delator”, “Prevaricação, corrupção”, “O mau esposo”, “Adultério”, “Fortaleza”, “Cúbica”, “Negligência”, “Presunção”, “Affectação, vaidade”, “Ambição”, “Discórdia”, “Desprezo”, “Conselhos”, “Murmuração” e “Remorso”.

Dentre as lições destinadas às crianças da primeira série estavam cinco dos Sete Pecados Capitais – Ira, Inveja, Avareza, Preguiça e Gula – e outras como Deveres do

Menino, Docilidade, Luxo, Jogo, Amigos, Meninos Travessos e, a última, Gracejos. Os outros dois pecados capitais – Orgulho e Luxúria – faziam parte das lições destinadas à segunda série, que também incluíam temas como Hipocrisia, Maldade, Intimidade, Traição, Não Matarás, Curiosidade, Fraude, Prazeres/Prevaricação e corrupção.

Em sua apresentação, o autor justifica sua produção com o intuito de que a obra viesse a substituir as requeridas “Fábulas” de Rocha, intitulando-o como um livro feito para quem estaria aprendendo a ler. Contudo, o seu mérito estaria em transmitir princípios religiosos e a boa moral em frases que fossem conhecidas aos meninos, e não por fábulas e historietas.

Dizia querer falar aos meninos a linguagem da verdade e, em nome de Deus, em vez de mostrar os animais falando o que, para ele:

(...) nunca poderá compreender a eloquência dos animais, por mais que lhe digam, que lhes falla. A moral assim explicada esvaece-se, porque o menino acreditará tanto nella, como na linguagem dos quadrúpedes e das aves. Direi ao menino, que Deus falla pelo trovão, que ribomba pelo espaço, elle crê mas dissei-lhe, que o cão falla, quando ladra, elle ri, e pensa, com fundamento, que o enganam.

Por meio de sua escrita, fica explícita sua fervorosa crítica às “Fábulas”, nas quais censurava o fato de não ensinarem corretamente a doutrina de Deus ao menino, pois não lhe mostravam, nem apontavam as conseqüências das más ações, simplesmente mandavam não praticar certos atos, tornando-se para o autor uma maneira de ensinar ineficaz. Na defesa de seu livro, o descrevia como um compêndio no qual os deveres, as obrigações, os princípios de moral e os religiosos eram explicados de modo singelo e em nome de todo poderoso, o que seria mais profícuo do que contos de fábulas e historietas.

Ao fazer o anúncio de seus volumes, afirmava que, possuía pequenas formas, pois livros de formatos maiores e volumosos não eram convenientes em mãos de crianças que os estragavam com facilidade e os aborreciam. Além disso, seu livro possuía pequenas lições, pois as extensas fatigavam os meninos. Contudo, pela consulta feita nas fontes manuscritas é possível observar que as lições pelas quais o volume é dividido, não eram tão curtas como afirmava o autor, principalmente quando comparadas com o livro de Rocha.

Ao finalizar o prefácio, ofereceu seu compêndio para adoção que, segundo ele: “fez de própria lavra para ir afugentando das escolas traduções impuras, que tanto affectam a pureza e castidade da língua vernácula, já tão desnaturada, e que servem apenas para attestar nossa incúria”. Neste sentido, vale o registro de que para Bittencourt (1993), as críticas aos livros estrangeiros aumentaram nas décadas de 70 e 80, aparecendo, então, projetos de construção de obras didáticas “genuinamente nacionais”, sendo que, propostas de nacionalização da obra didática representavam o movimento de um grupo de educadores favoráveis ao domínio do Estado e sua afirmação via escola. Este ideal também era defendido pelos republicanos que, segundo Oliveira (1873), almejavam obras nacionais, morais e científicas, com princípios da verdadeira religião, em detrimento da religião católica. Entretanto, na obra de Rodrigues, pelo seu caráter religioso, torna-se difícil operar com a hipótese de Bittencourt (1993), apontando para a hipótese de que menos que substituta de um modelo de livro escolar religioso pelo laico, o que se evidencia é uma simultaneidade de perspectivas distintas, apontando para um texto que também não ficou circunscrito ao ambiente oitocentista.

O parecer emitido pelo Cônego Joaquim Fernandes da Silva no ano de 1858 ao secretário da IGIPSC, afirma que o livro poderia ser adotado para leitura da quarta classe, diferente do que sugere o autor, desde que a inspetoria entendesse que o mesmo deveria ser um substituto do livro de Rocha. Porém, pelos documentos analisados, não há nenhum indício de que este fato tenha realmente se concretizado, sendo necessário o registro de que, pelo regulamento de 1854, os programas das escolas públicas primárias deveriam possuir a disciplina instrução moral e religiosa, matéria que o livro se propunha a subsidiar, contendo todo seu conteúdo voltado para tais questões, o que se pode observar com as divisões das lições citadas anteriormente.

As idéias de Rufino aqui descritas podem ser entendidas como um exemplo de reação a toda aceitação e solicitação das “Fábulas” usadas nas escolas primárias da Corte Imperial. Havia opiniões contrárias a seu conteúdo e utilização, opiniões estas que poderiam representar diferentes grupos de intelectuais que procuravam instituir outras lógicas e afirmar novos núcleos de poder, e que intentavam, também por meio da circulação deste objeto cultural, que é o livro, expor suas idéias e fazer com que estas se propagassem e pudessem vigorar na sociedade brasileira.

Após a análise de obras destinadas ao ensino da moral e da religião, bem como o exame de como se dava o ensino deste saber nas escolas da Corte, foi possível constatar a importância a ele atribuída e o privilegiamento dado a esta disciplina no período estudado, que era considerada por muitos, como a mais necessária das existentes. Tais ações estavam em consonância com o projeto do governo imperial, já que este buscava a formação de sujeitos que obedecessem as regras estabelecidas. Sendo assim, com a parceria existente entre governo e igreja, e os ensinamentos desta última de obediência e resignação, acreditava-se que projeto educacional idealizado pelo Estado poderia ser mais facilmente alcançado.

Tais relações nos ajudam a melhor compreender o porquê do livro da moral e da religião ter sido utilizado como instrumento para aquisição do ensino da leitura, já que com esta prática, juntamente com a obtenção da técnica da leitura, objetivava-se também a inculcação de determinadas idéias e valores.

Trabalhando com este entendimento, tais evidências ajudam a pensar o livro de leitura de modo mais alargado, e a problematizar uma suposta “inocência” dessa leitura. Nesse caso, não haveria apenas uma percepção meramente técnica de prática da leitura, de reconfiguração da tradição oral, via migração para a forma escrita de resíduos da oralidade, como é a questão do diálogo, do método do questionário e etc., mas sim, um entendimento dessa leitura como uma das tecnologias a serviço do projeto civilizatório posto em curso nos oitocentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber ao longo deste trabalho, no período imperial, a instrução primária foi percebida pelas autoridades governamentais como um caminho possível para a formação dos sujeitos, a partir de um programa civilizador. Nesse projeto do governo, o livro foi entendido, como um dos veículos de viabilização das pretensões governamentais, já que ele poderia estar presente no cotidiano das escolas, com professores e alunos, e também com as famílias, contribuindo, desta forma, para formação e doutrinação destes distintos sujeitos.

Desta maneira, articulado às mensagens morais, religiosas, civilizatórias, científicas ou patrióticas que desejavam transmitir, foi possível perceber que os “livros escolares” foram eleitos instrumentos privilegiados para viabilização das propostas existentes, sejam elas quais fossem. Diante deste quadro, se tornou necessário, uma série de normas que os regulassem, afim de que cumprissem os objetivos previamente estabelecidos. Assim, como vimos, foram elaboradas leis e regimentos que, entre outras ações, buscavam a regulação dos usos dos livros.

Acerca deste assunto, Chartier nos alerta que,

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram. Essa dialética entre a imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas não é a mesma em toda parte, sempre e para todos. (Chartier, 1999, pág. 8)

Entendo, que apesar dos compêndios muitas vezes fazerem parte de diferentes projetos, eles buscavam, cada um a sua maneira, inculcar certas normas de comportamentos que pudessem produzir um autocontrole nos sujeitos, e o conseqüente alcance da ordem desejada. Assim, entre outras conclusões deste estudo, encontra-se a de que no período estudado uma das principais funções atribuída ao livro foi a de estabelecer a ordem a um

povo composto por diferentes características, intentando, com isso, a produção de indivíduos que não se revoltassem contra uma minoria que administrava o Estado Nacional. Não coincidentemente, foi possível averiguar que um dos livros mais produzidos no Brasil oitocentista foram os destinados ao ensino da leitura e da escrita, ou seja, os destinados a inserir a população ao mundo letrado para que assim pudessem ser instruídas e também civilizadas. A verificação de que os livros destinados ao ensino da moral e da religião também eram utilizados para o ensino da leitura, reforça ainda mais a idéia de utilização do texto escrito como veículo de doutrinação de uma população, de acordo com os interesses dos que detinham o poder, pois, nesse caso, ele poderia cumprir um duplo papel.

Para exercer as funções atribuídas aos livros, havia a necessidade de que algumas estratégias fossem criadas, e entre elas, uma que ficou evidente na análise das obras estudadas, foi a forma que possuíam, que, em sua maioria, correspondia a pequenos formatos, in-4º, ou in-8º, como livros de bolso, sendo, muito possivelmente, projetados propositalmente desta maneira para que pudessem ser mais facilmente transportados e consultados. Deste modo, esperava-se que a “doutrina” neles presentes fosse mais facilmente divulgada e consumida pelos seus leitores. Em relação a esta questão, Chartier (1999), alerta que é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos, já que contribuem para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos. Portanto, as formas dos livros comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis.

Sobre a autoria dos livros escolares do período, foi possível verificar que, a partir da segunda metade do século XIX, os professores se destacaram como produtores destas obras, muitos dos quais, baseados em suas próprias experiências pedagógicas, condição que os credenciavam para tal produção. Tais sujeitos passaram a ter no governo um dos seus principais aliados, que os incentivavam pelos discursos de apoio, pelos prêmios oferecidos em dinheiro e pela aquisição de grandes quantidades de suas obras. Contudo, trabalho com o entendimento de que tais incentivos teriam interesses previamente bem determinados, já que, como foi possível verificar e como nos alerta Bittencourt (2004), o autor de uma obra didática deveria ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional, visto a prática existente de avaliação das obras antes da permissão

para utilização nas escolas. Sendo assim, é possível pensar a autoria docente como mais uma forma encontrada pelo governo de regular o trabalho dos professores. Regulação esta que se iniciava no regime de recrutamento, o qual, por sua vez, combinava um conjunto de exigências, tais como a comprovação de conhecimentos elementares, idade, condição social, religiosidade e moralidade como mostrado ao longo do trabalho. Esses atributos instituem os professores em um ofício e posição de saber, cuja prática credencia os mesmos a multiplicá-los por intermédio da escrita, especialmente a escrita do livro escolar.

Deste modo, a escrita dos professores seria resultado das experiências acumuladas pelos mesmos, bem como do exercício de suas autonomias pessoais, mas também do jogo editorial em curso, no qual o governo intervinha como forma de interferir na ação dos mestres.

Contudo, cabe ressaltar também que as produções dos livros fazem parte de um jogo de relações, nas quais entre os modelos impostos pelo poder vigente, por meio de textos normativos e órgãos de controle, e os resultados obtidos, há complexas relações que dificultam dimensionar e calcular o efeito do que havia sido programado. Como já dizia Foucault (1995), os sujeitos reagem constrangidos por uma teia de relações. Como foi possível averiguar, por exemplo, era comum entre os professores a utilização de outros compêndios que não faziam parte da lista dos adotados pelo governo imperial, bem como a produção de determinadas obras com a justificativa e a intenção de que as mesmas deveriam substituir outras que não estavam agradando. Tais atitudes podem ser entendidas como reações aos modelos vigentes, bem como tentativas de subverter as regras estabelecidas. Vestígios da existência de projetos diferenciados, que disputavam a direção da escola, de seus mestres e alunos.

Concluo este trabalho, com a certeza de que os “livros escolares” podem ser tomados como objetos privilegiados para se tentar compreender o funcionamento da escola e as relações da mesma como o tecido social de modo mais geral. Como vimos, a produção do livro escolar encontra-se associada ao corpo de saberes que se escolarizava. No entanto, sociedade, escola e corpo de saberes não são fixos, posto que são um resultado de forças desequilibradas. A depender do arranjo assumido, sociedade, escola e saberes são transformados. Este processo é que ajuda a compreender o aparecimento e transformações

pelas quais o livro escolar passa. Processo que ajuda a compreender o campo pedagógico e a função do livro na legitimação da escola, de saberes e da própria ordem social.

BIBLIOGRAFIA E FONTES

ABREU, Márcia. (Org.). *Leituras no Brasil*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2000.

_____. *O Rei e o sujeito - considerações sobre a leitura no Brasil colonial*. Convergência Lusíada, Rio de Janeiro, v. 17, n. 17, 2000a.

_____. *Os Caminhos dos livros*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2003.

_____. *Impressão Régia do Rio de Janeiro: novas perspectivas*. Convergência lusíada, Rio de Janeiro, v. 21, p. 199-222, 2005.

ALMEIDA, José Ricardo P. de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília: INEP/MEC. 1989.

ALVES, Isaías. *Vida e obra do Barão de Macahubas*. São Paulo: Nacional, 1942.

AMÂNCIO, Lazara Nanci B. & CARDOSO, Cancionila J. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Francisca Izabel Pereira Maciel. (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT- séc.XIX e XX)*. Belo Horizonte: Sografe, 2006.

AURÉLIO Buarque de Holanda F. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro. RJ: Nova Fronteira, 2001.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Rio de Janeiro. RJ: B. L. Garnier, 1867.

BASTOS, Maria Helena C. *Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

_____. *Reminiscências de um tempo escolar. Memórias do professor Coruja..* Educação em Questão, v. 25, 2006.

BASTOS, Maria Helena C. & FARIA FILHO, Luciano M. *Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ed. Universitária, UPF, 1999.

BATISTA, Antonio Augusto G. & Galvão, Ana Maria de O. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Projeto Memória de leitura – A leitura na escola primária brasileira, 1999.

_____. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: Tese de Doutorado, 1993.

_____. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004.

BLAKE Sacramento. *Diccionario biobliographico do Brasil*. RJ: Imprensa Nacional, 1899.

BORGES, Angélica. *Governo dos professores primários na Corte Imperial: um estudo acerca de dispositivos de inspeção docente*. Rio de Janeiro: UERJ, Monografia de conclusão do curso de Pedagogia, 2005.

_____. *Ordem no ensino: inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Dissertação de Mestrado, 2008.

BORGES, Angélica & TEIXEIRA, Giselle Baptista. Antonio de Almeida Oliveira, os ideais republicanos e a instrução: um projeto para O Ensino público no século XIX. In: *Revista História da Educação*, ASPHE. 2005.

BOTO, Carlota. *Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 73, 2004.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. Por que foi, mesmo, revolucionária a invenção da tipografia? - O editor-impressor e a construção do mundo moderno. In: *Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo (SP): 2002.

_____. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. In: *I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*, 2004, Rio de Janeiro. Livro do Seminário. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. *A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares*. In: Eliana de Freitas Dutra; Jean-Yves Mollier. (Org.). *Política, nação e edição, o lugar dos impressos na construção da vida política. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX*. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2006.

CARVALHO, José Murilo. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

_____. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.

CHAMON, Carla S. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CHAMON, Carla S. & FARIA FILHO, Luciano. M. A educação como problema, a América como destino: a viagem de Maria Guilhermina. In: Mignot, Ana Chrystina Venancio; Gondra, José Gonçalves. (Org.). *Viagens Pedagógicas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

_____. *A ordem dos livros: leitores, escritores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary del Priore. Brasília. 2ª Edição: Universidade de Brasília, 1999.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB; FAPESP, 1999b.

_____. *Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Tradução de Maria de Lourdes, Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB; 2003.

_____. Entrevista a *Revista Nossa História* da Biblioteca Nacional: Outubro de 2007.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro didático. In: *Revista História da Educação*, ASPHE, Pelotas, 2002.

_____. *História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004.

COELHO, Nelly N. *Panorama histórico da literatura infantil/ juvenil*. SP: Ática, 1995.

COSTA, Ana Jesus da. *À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Dissertação de Mestrado, 2007.

CUNHA, Beatriz Rietmann da C. *A arte é longa e a vida breve: a trajetória de Antonio Estevam da Costa e Cunha, professor primário na Corte Imperial*. In: I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro, Niterói: H.P. Comunicação, 2007.

DARNTON, Robert. História da leitura. BURKE, Peter. *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo. Ed. Da UNESP, 1992.

DUARTE, Constância Lima. *Feminismo e literatura no Brasil*. Revista de Estudos Avançados, São Paulo, v. 49, 2003.

EL FAR, Alessandra. *Páginas de Sensação*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006,

ESCOLANO BENITO, Agustín. “*La renovacion de la manualistica escolar en la Espana de entresiglos*” In: Cultura Revista de Historia e Teoria das Idéias. Actas do Colóquio A geração de 98 e o pensamento Finisecular na Península Ibérica, 3 de dezembro de 1998, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Centro de Historia da Cultura, v. XIII/2000/2001, Série, 171- 188, 2001.

FARIA FILHO, Luciano M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano M. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FEBVRE, Lucien & MARTIN, Henri- Jean. *O aparecimento do livro*; tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ed. UNESP: Hucitec, 1992.

_____. *O aparecimento do livro*; Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. *A arqueologia do saber*. RJ: Forense, 1995.

FRADE, Isabel Cristina A. S. & MACIEL, Francisca Izabel P. (Orgs.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

GALVÃO, Ana. Maria. de O. *A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista*. In: Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPEd.: Caxambu, 2005.

_____. Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar no século XIX. *Revista Língua Escrita*, v. 1, 2007.

GALVÃO, Ana Maria. de O.; MELO J. F.; SOUZA, M. J. F.; RESENDE, P. C. (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, Inára. *Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Dissertação de Mestrado, 2005.

GASPARELLO, Arlette M.. Livro. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. 1a. ed. São Paulo: Iglu Editora Ltda., 2004.

GONDRA, José G. *O Dia do Professor - A Ordem, a Lei e as Regras*. Caminhando em Educação Coletânea VI, v. 1, 1997.

_____. Eusébio de Queirós. In FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITO, Jader. *Dicionário dos Educadores no Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2002.

_____. *A instrução inspecionada. Formulação, implantação e funcionamento da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (1854-1863)*. Projeto de Pesquisa, 2003.

_____. Exercício de comparação: um normalista da Corte na Europa. In: José Gondra; Ana Mignot. (Org.). *Viagens Pedagógicas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Instrução e Intelectualidade no Império Brasileiro*, 2007a. (Mimeo)

_____. (org). *A emergência da escola*, 2008. (Mimeo)

GONDRA, José G. & SACRAMENTO, Winston. Luiz Pedreira do Couto Ferraz (verbete). In FÁVERO, Maria de Lourdes A e BRITTO, Jader M. (orgs) *Dicionário dos educadores no Brasil*. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/INEP, 2002.

GONDRA, José. G. & SCHUELER, Alessandra Frota M. *Viagem e Comparação*. In: I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro, Niterói: H.P. Comunicação, 2007.

_____. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. SP: Cortez, 2008.

GONDRA, José G. & TEIXEIRA, Giselle B. Lições que falam à alma. *Revista Nossa História*, Rio de Janeiro, v. 1, 2004.

GOUVÊA, Maria Cristina S. *Os fios de Penélope: a mulher e a educação feminina no século XIX*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião da ANPED (GT – 2), 2003.

_____. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*. Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*, sua história. São Paulo: T. A. Queiroz EDUSP, 1985.

INÁCIO, Marilaine. S. *Ensino escolar da leitura e da escrita em Minas Gerais, no século XIX (1800-1850)*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. História e memória da educação brasileira, 2002.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4ª edição. Campinas: EDUNICAMP, 1996.

LE MOS, Daniel C. A. *A bem da moralidade e da ordem. Os castigos corporais em debate nas escolas da Corte*. CD-ROM do II CBHE, Natal, 2002.

_____. *Professores em movimento: agrupamentos e movimentos associativos dos professores na Corte Imperial*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Monografia, 2002a.

_____. *O Discurso da ordem. A constituição do campo docente na Corte Imperial*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Dissertação de Mestrado, 2006.

LE MOS, Daniel C. A. & Teixeira. Giselle B. *Adoção de Livros Escolares no século XIX: entre práticas e tensões*. In: II Seminário de Educação Memória (s), História (s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores, UERJ/São Gonçalo, 2004.

LIMEIRA, Aline de M. & TEIXEIRA, Giselle B. *Matutando uma biblioteca: viagem e relatório de um inspetor pernambucano*. In: I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2007.

LIMEIRA, Aline de M. *O Comércio da Instrução: um exame das propagandas do Almanak Laemmert (1844/1859)*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Monografia, 2007.

LOURO, Guacira. *Mulheres na sala de aula*. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Editora Fundação UNESP, 1997.

LYRA, Tavares de. *Instituições políticas do Império*. Brasília: Senado Federal/Editora da Universidade de Brasília, 1979.

MACIEL, Francisca Izabel P. *Ler, escrever e contar. . . a história da alfabetização em Minas Gerais*. In: Eliane Peres; Elomar Tambara. (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva, 2003.

MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução pública na Corte Imperial (1870-1889)*. Niterói, RJ: UFF. Dissertação de Mestrado, 1998.

MATTOS, Hebe. *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MATTOS, Ilmar. R. *A construção do Império da boa sociedade*. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C; GONDRA, J. J. *Educação no Brasil: História Cultural e Política*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

MATTOS, Selma Rinaldi. *Brasil em lições. A história do ensino de história no Império através dos manuais de Joaquim Manoel de Macedo*. RJ: Fundação Getúlio Vargas. Dissertação de Mestrado, 1993.

MORAES, Rubens Borba de. *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial*, RJ: Livros Técnicos, SP: Secretaria da Cultura Ciência e Tecnologia, 1979.

MORTATTI, Maria do Rosário, *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P.; FERREIRA, Tânia Maria B. da C. *Livreiros no Rio de Janeiro: intermediários culturais entre Brasil e Portugal ao longo dos oitocentos*. Atas do 3º Colóquio Real Gabinete Português de Leitura, promovido pelo Pólo de Pesquisa sobre Relações Luso-Brasileira do Centro de estudos do RGPL, Rio de Janeiro, 2006.

NICOLAU, Jairo. *História do voto no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

NUNES, Clarice. *A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.93, maio 1995.

OLIVEIRA, Antonio A. *O ensino público*, Brasília: Editora Senado Federal. Conselho Editorial, 2003.

PERES, Eliane. T. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Francisca Izabel Pereira Maciel. (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG, RS, MT, séculos XIX e XX)*. 1ª ed. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006.

PERES, Eliane & TAMBARA, Elomar. (orgs.). *Livros escolares e ensino de leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)*. Pelotas: Seiva Publicações/FAPERGS, 2003.

POMPÉIA, Raul. *O Atheneu*. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

RAZZINI, Márcia de Paula G. *A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo*. In: I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, Rio de Janeiro. 2004.

_____. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Camara. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Demerval. Um barão brasileiro no congresso internacional de Buenos Aires: as idéias pedagógicas de Abílio César Borges, Barão de Macahubas. In: *Revista da História da Educação*. Vol. 4. n. 7. Porto Alegre: UFPel, 2000.

SCHUELER, Alessandra F. M. *Formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representação, experiência e profissão docente nas escolas públicas primárias - (1870-1890)*; Rio de Janeiro, Tese de Doutorado: UFF, 2002.

_____. *El metodo Bacadafá: lectura, escritura y lengua nacional en escuelas públicas de enseñanza primaria de la Corte imperial (1870-1880)*. Historia de La Educacion Anuário, Buenos Aires, v. 6, 2005.

SCHUELER, Alessandra & TEIXEIRA, Giselle B. *Livros escolares e produção escrita de uma professora primária da Corte imperial: o caso de Guilhermina Azambuja Neves*. In: III Seminário de Educação - Memórias, Histórias e Formação de Professores, São Gonçalo, 2007.

_____. *Livros para a escola primária carioca no século XIX: produção, circulação e adoção de textos escolares de professores*. 2008. (Mimeo).

SCHUELER, Alessandra & TEIXEIRA, Josele. Experiências e produção intelectual de professores primários na Corte imperial. *Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Uberlândia, 2006, CD-ROM.

SILVA, Alexandra Lima da. *As redes dos livros didáticos: autores, livreiros, editores e público leitor na cidade do Rio de Janeiro (1854-1931)*. 2007. (Mimeo).

_____. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil - Rio de Janeiro (1870-1924)*. Niterói, Dissertação de mestrado, UFF, 2008.

SILVA, Vivian Batista & CORREIA, António Carlos da Luz (orgs.) *Manuais Pedagógicos - Portugal e Brasil - 1930 a 1971 - Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos*. 1. ed. Lisboa: Educa, 2002.

SMOLKA, N. *Esopo: Fábulas completas/tradução direta do grego, introdução e notas por Neide Cupertino de Castro Smolka*. São Paulo. SP: Moderna, Coleção Travessias, 1994.

SOUZA, Rosa. F. & OLIVEIRA, Catia. R. As faces do livro de leitura. In: *Caderno Cedes*, ano XX, nº 52, novembro de 2000.

TAMBARA, Elomar A. C. *Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil*. História da educação (ASPHE), Pelotas, v. 6, n. 11, 2002.

_____. Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In: Eliane Peres; Elomar Tambara. (org.). *Livros escolares e ensino de leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)*. Pelotas: Seiva Publicações/FAPERGS, 2003.

_____. TAMBARA, Elomar A. C. *Livros de leitura nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil*. In: 26ª Reunião da ANPEd, Poços de caldas. Novo governo/novas políticas, 2003a.

TEIXEIRA, Anísio. Um educador: Abílio Cesar Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.47, jul./dez. 1952. Disponível no site: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/educador.html>

TEIXEIRA, Giselle B. *Lições dos compêndios: um estudo sobre livros utilizados nas escolas da Corte Imperial*. In: 12ª Semana de Iniciação Científica, Rio de Janeiro. Livro de Resumos da 12ª SEMIC. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Livros Escolares no Brasil do século XIX: Aproximações com Pestalozzi*. In: 13ª Semana de Iniciação Científica da UERJ, 2004, Rio de Janeiro. 13ª Semana de Iniciação Científica da UERJ, 2004.

_____. *Livros Escolares no Século XIX: A Presença de Pestalozzi?* In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004a. CD-ROOM.

_____. *Os compêndios e a instrução pública: lições para civilizar na Corte Imperial (1854 a 1877)*. In: V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Évora, 2004b.

_____. *Caminhos do saber escolarizado: produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte Imperial*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Monografia, 2005.

_____. *Compêndios autorizados, saberes prescritos: um estudo sobre as trajetórias dos livros nas escolas primárias da Corte*. In: 14ª Semana de Iniciação Científica da UERJ, Rio de Janeiro, 2005a.

_____. *Livros escolares e a participação dos professores*. III Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e a Tecnologia: professores/professoras: textos, imagens e sons, Rio de Janeiro, 2005b. CD-ROOM.

_____. *Entre livros de "Doutrina Christã" e "História", as contribuições do Cônego Pinheiro na educação do século XIX*. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia. A Educação e seus Sujeitos na História. Goiânia: Ed. da UCG - Ed. Vieira, 2006. CD-ROOM

_____. *Lições para instruir e civilizar: os compêndios para a difusão da leitura e da escrita na Corte Imperial*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006a.

_____. *As contribuições dos livros no processo de institucionalização da ordem escolar na Corte Imperial*. In: IV Seminário Internacional: As Redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura, Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Livros escolares na Corte Imperial: produção, difusão e circulação (1854 a 1878)*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 2007a.

_____. *Por meio de livros de história, investigações sobre a sociedade oitocentista*. In: Simpósio Internacional - Livro Didático: Educação e História, São Paulo, 2007b.

_____. O livro escolar na Corte Imperial: contribuições para institucionalização da escola. In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de M. e XAVIER, Libânia N. (ORG.). *Impressos e história da educação: usos e destinos*. (No prelo).

TRINDADE, Iole. M. F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas*. 1ª. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

UCHOA CAVALCANTI, João B. *Instrução Publica. Estudo sobre o systema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro, S. Paulo e Pernambuco*. Typ. De Manoel Figueiroa de Faria e Filhos, 1879.

UEKANE, Marina N. *"Instrutores da Milícia cidadã": A Escola Normal da Corte e a formação de professores primários (1854-1889)*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Dissertação de Mestrado, 2008.

VALDEZ, Diane. *A infância na pedagogia do Dr. Abílio Cesar Borges, o barão de Macahubas (1856-1891)*. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: SBHE, 2006.

_____. *A representação de infância nas obras pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)*. São Paulo, SP: Unicamp. Tese de Doutorado, 2006a.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. 1a.. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

_____. *Julia Lopes de Almeida e a educação brasileira no fim do século XIX: um estudo sobre o livro escolar contos infantis*. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 13, n. 23, 2004.

_____. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana & FARIA FILHO, Luciano M. de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Anais de Congressos

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. 2006. Goiânia. Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: PUC/SBHE, 2006. (CD-ROM)

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. 2004. Curitiba. Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba: PUC/SBHE, 2004. (CD-ROM)

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2. 2002. Natal. Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira. Natal: UFRN/SBHE, 2002. (CD-ROM)

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. 2000. Rio de Janeiro. Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil: história e historiografia. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. (CD-ROM)

Biblioteca Nacional - RJ:

- Coleção de Leis, decretos, Actos e Decisões do Governo no Brasil
- Primeiro livro de leitura de Abílio César Borges.

I-114, 1, 15, n.4 - 1866

Setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional:

- Apontamentos religiosos – Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro

II-186, 8,2-n. 4 – 1854

- Cathecismo da Doutrina Christan - Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro

85, 3, 38 – 1857

- Collecção de Fábulas imitadas de Esopo e de Lafontaine

4b, 2, 10 – 1852

4b, 2, 11 – 1873

- Compendio da Doutrina Christã – Antonio Maria Backer

V- 269, 04, 16 – N. 21 – 1886

- Compendio da Doutrina Cristã – José Dias da Cruz

69, 1, 33 – 1875

- Grammatica da língua Nacional - Antonio Álvares Pereira Coruja

71, 1, 6 – 1847

- Lições de Historia do Brasil para uso das Escolas de Instrução Primaria – Joaquim Manoel de Macedo

75, 6, 22 – 1865

96, 4, 23 -1875

- Quarto livro de leitura de Abílio César Borges.

IV-182, 1,33 – 1890

- Quinto livro de leitura de Abílio César Borges

III-26,7,29 - 1894

- Systema de leitura – Eduardo de Sá Pereira de Castro

71, 1, 47 ou 71, 1, 74 – 1867

- Terceiro livro de leitura de Abílio César Borges.

63, 1, 7 - 1870

- Jornal “A escola”, Revista Brasileira de Educação e Ensino – RJ: 1877 – 1878

PR – SOR4161 microfilmado

Fontes eletrônicas

- ACI Digital. O que todo católico necessita saber. In: www.acidigital.com/igreja/index.html. Acesso em junho de 2008.
- Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. In: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe/>. Acesso em maio de 2008
- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. In: <http://www.fae.ufmg.br/ceale/>. Acesso em maio de 2008
- Centro de Investigación Manes. In: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>. Acesso em maio de 2008
- Cultura letrada. In: <http://groups.google.com/group/cultura-letrada>. Acesso em maio de 2008
- Intelectuais, impressos e sociabilidades. In: http://br.groups.yahoo.com/group/impressos_intelectuais_sociabilidades/. Acesso em maio de 2008
- Jornal eletrônico Novo Milênio. In: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0184z33.htm>. Acesso em maio de 2008.
- Ler, escrever e contar. In: <http://ler-e-escrever.blogspot.com>. Acesso em maio de 2008.
- Memória de Leitura. In: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/>. Acesso em maio de 2008
- Núcleo Produção Editorial. In: <http://groups.google.com/group/intercom-nucleo-producao-editorial>. Acesso em maio de 2008
- Página do Gaúcho. In: <http://www.paginadogauch.com.br/bibli/anita-14.htm>. Acesso em maio de 2008.
- Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. In: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acesso em maio de 2008
- Sociedade Brasileira de História da Educação. In: <http://www.sbhe.org.br/>. Acesso em maio de 2008
- University of Chicago – Center for Research Libraries – Brazilian Government Document Digitization Project. *Ministerial Reports - Império, 1832-1888*. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>. Acesso em dezembro de 2007.

Fontes Manuscritas

Setor de Documentação Escrita do AGCRJ: Série de Instrução Pública

Códices: Livros e métodos de ensino

- 10.4.8 – Ofícios diversos – 1871
- 10.4.18 – Ofícios diversos - 1852 à 1873
- 10.4.20 - Ofícios diversos - 1852 à 1890
- 11.1.2 – Provas, certidões, atestados, adoção de livros - 1856
- 11.1.11 – Aprovação de livros - 1858
- 11.1.16 – Adoção de livros - 1859
- 11.2. 9 – Programas, pontos, livros, métodos, contas, cartas, aluguéis, contratos – 1864
- 11.2.12 – Contas; Representações contra professores; Prédios; Aluguéis; Contratos e outros papéis; Inventários das Escolas; Livros e métodos de ensino; Diplomas; Procurações e justificações; Ofícios. 1865
- 11.2.15- Ofícios diversos - 1866

- 11.2.19 – Conselho Superior de Instrução, materiais escolar; mapas de matrículas; contratos, queixas; cartas; contas – 1866
- 11.2.21 – Ofícios diversos - 1876
- 11.2.26 - Ofícios diversos - 1867
- 11.3.28 – Ofícios diversos - 1871
- 11.4.20 - Exames de escolas superiores, secundaria e primaria da Corte - 1874 a 1875
- 11.4.21 – Obras e publicações – 1874 a 1877
- 11.4.30 – Ofícios diversos - 1877
- 13.2.18 – Adoção de livros e métodos de ensino - 1857
- 15.3.5 - Castigos Corporaes, Esgrima e gymnastica nas escolas, Methodo Bacadafá, Systema Métrico Decimal (1870 a 1889).
- 15.3.20 - Ofícios diversos – 1858

Revistas:

- Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Publicadas no período de 1995 a 2007
- Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) – Publicadas no período de 2001 a 2004.
- Revista de História da Educação (RHE) da Associação Sulriograndense de Pesquisadores de História da Educação (ASPHE) - Publicadas no período 1997 a 2006.