

A história da educação no Brasil e em Portugal

Caminhos cruzados

Rogério Fernandes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

I.

O desenvolvimento da pesquisa na área da história da educação ganha crescente visibilidade científica nos nossos dois países. Assim o testemunham os encontros acadêmicos que vimos promovendo e os frutuosos contatos que são estabelecidos em todos os escalões: de universidade a universidade, de escola a escola, de investigador a investigador.

Pela minha parte, chego ao termo desta jornada com a fundamentada confirmação da alta qualidade de seus trabalhos de pesquisa, da riqueza e variedade de seus posicionamentos de problematização, da impressionante diversidade de sua produção editorial na área de educação e, em particular, na área da história da educação.

Nesse quadro, pareceu-me que poderia ser útil mapear os pólos mais importantes da investigação científica em Portugal nesse último campo, com vista a contribuir para a abertura de perspectivas a eventuais trabalhos conjuntos e ao estabelecimento de roteiros comparativos. Desse modo, a delimitação de territórios partilháveis em termos de objeti-

vos, de enquadramentos teóricos, de métodos de pesquisa afigurou-se-me suscetível de favorecer o estabelecimento de agendas de investigação a cobrir por trabalhos realizados num e noutro país.

Por fim, exemplificando justamente um desses campos, propus-me abordar um conjunto de temas organizados em torno de textos e livros didáticos, do ensino da leitura e da produção de técnicas inovadoras no plano do ensino-aprendizagem.

II.

Entrarei na primeira parte do tema que me propus abordar esclarecendo que não existem cursos de doutoramento em Portugal, ao contrário do que ocorre com o mestrado, o qual reside na realização de percurso acadêmico ao qual se segue a produção de uma dissertação. O trabalho de elaboração da tese de doutoramento destina-se a produzir conhecimentos originais que contribuam para o progresso da ciência, em colaboração com um orientador. Nada impede, pelo contrário, que o doutorando se integre numa equipe de pesquisa.

Embora sem o propósito de estabelecer compartimentações rígidas, é legítimo indicar uma tendência especializada em relação a cada um dos pólos universitários portugueses com projeção nessa área. Assim, por exemplo, podemos dizer que na Faculdade de Letras do Porto e no Instituto de Psicologia e de Educação da Universidade do Minho se concentra a maior parte das investigações relativas à história da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, graças, respectivamente, aos trabalhos dos profs. Francisco Ribeiro da Silva e Justino de Magalhães. Problemas análogos vêm a ser versados também na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde uma jovem docente, a profa. Rita Marquilhas, acaba de concluir o doutorado em lingüística portuguesa com uma tese de valor já bem estabelecido: *A faculdade das letras. Leitura e escrita em Portugal no século XVII*.

Ainda no Porto, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da sua Universidade tende a mobilizar as pesquisas e reflexões em torno das questões de gênero e da educação, sob a orientação da profa. Helena Araújo. Também no campo das histórias de vida dos professores, sob o impulso da profa. Manuela Malpique, desenvolve-se um trabalho relevante de registro e de análise de memórias sobre a escola e o ensino, setor para onde convergem as investigações de Margarida Felgueiras sobre a história da classe docente do ensino primário, às quais se agrega o projeto de criação do Museu do Ensino Primário da cidade do Porto.

Em Coimbra, além dos trabalhos de pesquisa sobre múltiplos temas de história da educação em Portugal conduzidos pelo prof. Joaquim Ferreira Gomes, existe um pólo de estudos sobre história da criança centrado nas investigações do prof. António Gomes Ferreira. Noutras instituições, porém, têm sido levadas a cabo pesquisas no mesmo campo, designadamente nas Faculdades de Letras do Porto, de Coimbra, de Lisboa e na Universidade Nova da capital.

Essa última Universidade, através do Instituto de História Contemporânea, tem implementado um conjunto de pesquisas sobre instituições esco-

lares e rumos do ensino durante o salazarismo, no qual tem tido intervenção a profa. Maria Cândida Proença.

Por outro lado, na Universidade de Lisboa, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação tem levado a efeito vários projetos investigativos, a maior parte dos quais em curso no âmbito do mestrado de história da educação/educação comparada.

No quadro da Unidade de I&D de Ciências da Educação existente na mesma Faculdade, desenvolvem-se projetos centrados em temas como a educação portuguesa no contexto europeu, informatização normalizada dos arquivos históricos dos liceus, produção de sistemas eletrônicos de divulgação de textos e imagens em educação e produção de um dicionário de educadores portugueses, todos eles sob a responsabilidade do prof. António Nóvoa.

Pela minha parte, também na área de história da educação, sou responsável pelos projetos relativos à escola e currículo no Portugal moderno (sécs. XIX e XX), a construção do currículo do ensino secundário e a função sociocultural dos liceus (séculos XVIII a XX), estudo do movimento Freinet em Portugal e da contribuição da pedagoga portuguesa Maria Amália Borges para a difusão em Portugal e no Canadá das técnicas do grande educador francês. Além de um projeto, em fase inicial, sobre a história da criança, faço parte do grupo de fundadores de um projeto internacional concernente à história da escola na Europa do Sul, para o que criamos em Valladolid (Espanha) em junho passado um grupo de trabalho permanente de que fazem parte investigadores da Espanha, Itália, França e de Portugal.

Existem naturalmente muitos outros projetos de pesquisa dispersos por instituições universitárias públicas e privadas (sob este aspecto será de justiça mencionar os trabalhos da profa. Áurea Adão em torno de reformas oitocentistas de ensino).

Não terminarei sem dizer que as únicas instituições universitárias que dispõem de mestrado em história da educação pertencem às Universidades do Minho (Instituto de Educação e Psicologia) e Lisboa (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), embora temas de história da educação pos-

sam aparecer em mestrados de história contemporânea ou em mestrados de educação (como é o caso de mestrados em educação promovidos pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa).

Apesar desse quadro um tanto limitado, a produção em história da educação tem conhecido notável incremento no plano da pós-graduação, inclusive em instituições que não integram a disciplina no currículo disciplinar das licenciaturas.

Se for possível inseri-la em licenciaturas de história social e nos currículos disciplinares das licenciaturas lecionadas nas escolas superiores de educação, é de prever que, a prazo, se verifique uma nova mudança qualitativa e quantitativa nesse panorama.

A produção científica nessa área tem sido acompanhada de insistentes apelos à modernização metodológica e temática. O apelo é justo, tem sido escutado quanto ao alargamento do espectro de temas abordáveis. Quanto aos métodos, o que se tem verificado até aqui na maior parte dos casos é a permanência de perspectivas de investigação perfeitamente banais e até, por vezes, um descaço metodológico preocupante. Nem tudo é ouro de lei na inovação metodológica, a qual, de resto, é mais fácil pregar do que praticar.

Entretanto, afigura-se-me que essa categoria de problemas ganha ao ser discutida pela comunidade científica em torno de experiências concretas de inovação metodológica, respaldadas em investigações criteriosas cuja qualidade permita esclarecer os possíveis trajetos inovadores. Sem a construção de uma teorização crítica suficientemente aderente ao trabalho investigativo ficar-se-á no nível de tomadas de posição um tanto emblemáticas mas consideravelmente distanciadas de uma sólida prática historiográfica.

Se esse mapa de investigações apresenta zonas comuns que podem constituir eixos de fixação de especialistas dos nossos dois países, há um segundo terreno suscetível de ação conjunta: os arquivos portugueses, em cujos acervos os investigadores brasileiros, de forma geral, poderão achar materiais de

grande interesse para a reconstrução do passado da educação no Brasil-colônia. Colocando a questão num plano geral e não especificamente no âmbito da história da educação, o prof. Caio C. Boschi (1995) publicou um importante levantamento arquivístico. Trata-se de um trabalho modelar, pelo rigor e a amplitude da pesquisa, cuja consulta se torna indispensável a quem pretenda visitar tais acervos, retomando uma tradição em que, entre outros, avultam investigadores e professores como Laerte Ramos de Carvalho, pelo lado do Brasil, e António Alberto Banha de Andrade por Portugal.

No concernente à história da educação, creio que os arquivos de maior interesse são os seguintes:

- > Arquivo Histórico Ultramarino, cujas caixas estão sendo microfilmadas por iniciativa do Governo do Brasil, segundo me informou o prof. Caio Boschi. As dimensões restritas da sala de leitura e as peculiaridades do horário de funcionamento não facilitam que se recorra a esse arquivo. Sobre questões referentes ao Brasil, porém, será certamente o mais rico;
- > Coleção de reservados da Biblioteca Nacional de Lisboa;
- > Arquivo Nacional da Torre do Tombo;
- > Arquivo da Direção das Alfândegas de Lisboa;
- > Arquivo do Tribunal de Contas;
- > Arquivo da Universidade de Coimbra;
- > Biblioteca Pública de Évora;
- > Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra.

Outros arquivos contêm eventualmente acervos que podem interessar aos investigadores do Brasil, tais como, por exemplo, o espólio de frei Caetano Brandão existente em Braga.

Também os investigadores portugueses, por sua vez, ganharão certamente em visitar arquivos

do Brasil, tais como, por exemplo, a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Evoco, a propósito, o manuscrito intitulado *Notícias literárias de Portugal*, atribuído por Joel Serrão ao matemático e poeta José Anastácio da Cunha.

De minha parte, pude obter da Biblioteca Nacional do Rio uma transcrição de um importante documento sobre o Montepio dos Professores, a primeira associação portuguesa de docentes que mandou um emissário propositadamente ao Rio de Janeiro para obter de D. João VI um certo número de apoios financeiros, documento que pude transcrever na minha dissertação de doutoramento.

De um e de outro lado do Atlântico ganharemos, de modo geral, em freqüentar os nossos arquivos.

III.

Passarei agora a tentar corroborar as minhas considerações, evocando sumariamente um campo suscetível de estimular a investigação conjunta, de modo a marcar similitudes e diferenças. Trata-se, como disse de início, do ensino da leitura.

O ensino da leitura, os seus métodos e os instrumentos didáticos de que lançava mão constituem um tema recorrente no percurso histórico da educação em Portugal.

A leitura assumiu desde cedo uma posição determinante no quadro de tensões e conflitos que atravessaram a cultura e a sociedade portuguesa desde o século XVI.

Principia nesse período a lenta gestação do Estado Absoluto que vai ter a sua máxima expressão no século XVIII com o pombalismo.

Nesse quadro, a leitura possuía, desde logo, um valor instrumental privilegiado porque permitia o acesso à cultura letrada. Esta constituía-se como cultura dominante, produzindo e reproduzindo a legitimação do poder real, formando a concepção do mundo monárquica e católica. Saber ler era, para certos setores sociais, aceder ao universo do Poder, entrar em sua órbita, partilhá-lo e, eventualmente, ser um dos produtores do seu discurso. Gil Vicen-

te, em algumas de suas peças, evoca criticamente esses aspectos da mobilidade social quinhentista.¹

Também no universo social da burguesia mercantil e dos “ofícios de pena”, escrivães do serviço público e privado, constituía a leitura um capital cultural de valor considerável. No contexto das atividades de comércio e serviços, a leitura ocupava um espaço nobre do currículo do ensino elementar. Até então, o ensino da escrita não acompanhava necessariamente o da leitura. Ainda menos o do cálculo, a tal ponto que na Lisboa quinhentista existiam especialistas em escrever e em calcular.

Daí deriva o questionamento a que vamos assistir dos métodos de ensino da leitura no século XVI, bem como o aparecimento dos primeiros modelos caligráficos e dos primeiros textos de ensino de aritmética comercial a adultos.

¹ Na *Farsa de Inês Pereira* (1523), Gil Vicente põe na boca de um escudeiro a enumeração das suas qualificações: “[...] Sei bem ler,/e muito bem escrever,/e bom jogador de bola,/e, quanto a tanger viola,/logo me vereis tanger”. Na *Farsa dos almocreves* (1526), um pagem afirmará a sua plena confiança no ensino com vista à sua ascensão pessoal: “Ainda eu hei-de crescer:/castiço sou eu que basta,/se me Deus deixa viver./Pois o mais deprenderei [aprenderei]/como outros com eu per hi”. Em certos casos, o escudeiro ocultava a sua procedência vilosa e procurava compensá-la com a realização de estudos de alto nível. Um deles era a retórica. No *Clérigo da Beira* (1506), contracenam Duarte e Almeida, dois moços do Paço, “muito louços”. Ambos de extração social baixa, procuram amesquinhar-se um ao outro aludindo às suas origens numa espécie de torneio espiritualoso. Vejamos: “*Duarte*. Abasta: folguei de ver/sair-vos Tulio do seio [recitar um texto de Cícero, previamente decorado]:/muitos criará o centeio [o pão de centeio ou os campos de centeio]/mas poucos de tal saber”. Almeida sente-se flagrado: “Logo vos foram dizer qu’era eu ratinho, senhor [ratinho era a designação dada aos trabalhadores migrantes da Beira Baixa que se dirigiam ao Alto Ribatejo para a realização de tarefas sazonais]/*Duarte* — Não sei, vós tomastes cor [coraste]/eu não sei o que isso quer ser”.

A esse propósito, ver-se-á com muito proveito o capítulo intitulado “Ler para ser fidalgo” em Adolfo Coelho (1973).

Ensino da leitura e oralidade

Começemos por tentar esclarecer o papel desempenhado em Portugal pelo livro didático.

A questão não pode obter resposta se não levarmos em conta o campo curricular de que o livro didático é elemento constitutivo. Será preciso começar por observar que, nos finais da Idade Média, já existiam em Portugal atividades escolares baseada em contratos, o que aponta para a existência de professores profissionais. Nas Cortes de Leiria-Santarem (1433), os procuradores do povo apelam para o rei no sentido de que os pleitos judiciais não fossem resolvidos pelos juizes eclesiásticos, apresentando como determinante do pedido o exemplo dos processos em que pais e clérigos figuravam como litigantes por motivos de pagamento da docência. A formulação desse apelo só teria sentido se se tratasse de casos frequentes, o que indica que o ensino tinha um grau de divulgação superior ao que é comumente admitido.

No interior dessa categoria de atividades, é difícil identificar os textos didáticos a que se recorria. Em certos casos, no primeiro momento da iniciação, é provável que o *texto* fosse apenas *oral*. Posto que o ensino da escrita não acompanhava forçosamente o da leitura, não existia suporte visual para a aprendizagem do abecedário, das vogais e das consoantes.

Parece-me que Gil Vicente, mais uma vez ele, satiriza uma de tais situações ao explicar pela incorreção do método de ensino o insucesso do aluno na aprendizagem. A cena ocorre na *Romagem de Agravados*, pondo em cena Bastião, filho de um lavrador a quem o pai quer tornar “d’Igreja” a fim de que tenha vida mais folgada do que a dele e não por uma questão de devoção. O homem (Vilão) propõe a um frade frívolo (fr. Paço) que ensine o moço a troco de todos os seus haveres, ao que o clérigo responde que o rapaz aprenderá se “tomar” devidamente o ensino.

Segue-se a primeira lição, fora de toda a racionalidade curricular, visto que o frade-professor começa por passar um texto escrito para as mãos do

moço, certamente uma poesia galante, dizendo: “Toma este papel na mão/e lê esses versosinhos”. O moço, atordoado, cuida que o mandam comprar especiarias à loja mais próxima e pergunta: “Isto é para cominhos/ou hei-de ir por açafraão?” Conclusão do frade: “Ainda não sabes nada”.²

Em face da situação, o frade resolve optar por outra estratégia: “Ora sus, sem mais debate,/dize ora o ABCDE”. Responde Bastião, desde logo enfastiado por um ensino tão precoce mas arremedando vagamente os sons percebidos: “Arre, arre, cedo é”. Mas, das cinco primeiras letras do alfabeto, fr. Paço decide passar desde logo ao abismo do alfabeto inteiro: “Dize AX”. E o aluno, interpretando erradamente a palavra e pronunciando-a ao modo da província da Beira Alta ou do Minho, dirá: “Assis era/um alfaiate/que morava ali à Sé”. O ensino prolonga-se até o latim, sempre na base da oralidade e saldando-se por um completo malogro, concluindo o professor perante o Vilão: “Não cureis de debater;/nem no quero ensinar mais;/digo que embalde cansais,/qu’este nunca há d’aprender”, ao que o pai de Bastião responde, atribuindo ao modo de ensino a responsabilidade do insucesso: “Segundo o vós ensinai”.

Exemplo também de conflito entre pais e professores devido a questões decorrentes do ensino das crianças e dos jovens.

² O moço, contudo, não se dava por derrotado e respondia triunfalmente: “Sei onde mora a tendeira”. O pai, esse, estava extasiado com as qualidades do filho, gabando-lhe inclusive a capacidade de identificar todos os animais do rebanho: “É mais agudo que a espada/não há hi cabra na manada/que não tenha moleira”.

É certo ser necessária a prudência no manuseamento das obras literárias como fontes históricas. O escritor não tem por obrigação a verdade mas sim a fantasia. No caso da farsa ou da comédia, que requerem uma acentuação caricatural das cenas e dos tipos em ação, a prudência tem de ser ainda mais atenta. Entretanto, no caso de Gil Vicente, outros elementos de realidade corroboram a sorridente veracidade das situações descritas.

Como acabamos de observar, o texto manuscrito aparece de início em cena para ser imediatamente posto de parte. Em vez da utilização de um texto, o mestre opta pela exigência da memorização do alfabeto, mas o aluno permanece em estado de plena oralidade.

Catecismos, silabários: o impresso e o manuscrito

Se as coisas se passavam desse modo abstruso nas chamadas escolas públicas,³ no caso das escolas paroquiais temos provas de que catecismos e silabários manuscritos eram utilizados no ensino da leitura e da doutrina. No final do século XV, dispomos de catecismos manuscritos e põe-se mesmo a hipótese da existência de um catecismo impresso já no século XV.

No século XVI será esse o suporte privilegiado da ação docente da Igreja. O catecismo impresso ou os silabários serão instrumentos didáticos mais comuns. Sabêmo-lo pelo *Catecismo menor*, de d. Diogo de Sousa, assim como pelo exemplo da distribuição de silabários em todas as igrejas da diocese de Lamego com vista ao ensino de meninas e meninos, sendo bispo o Cardeal d. Afonso, irmão de d. Manuel I, no âmbito das obrigações impostas pelo Concílio de Trento.

O texto impresso estava longe de ser adotado pelos mestres leigos, que, entretanto, começavam a exercer a profissão docente. Recorrer ao manuscrito parece ter sido prática generalizada, embora por vezes objeto de ação repressora da parte da Igreja.⁴

³ “Públicas” por oposição a *domésticas*.

⁴ Veja-se o caso da ilha da Madeira: “Das *Constituições do Bispado do Funchal* promulgadas pelo Bispo D. Jerónimo Barreto em 4 de maio de 1579, vê-se que já nessa época se ensinava na Madeira a ler e a escrever. As pessoas que exerciam esse mister eram obrigados a ensinar também a doutrina cristã pela *Cartilha novamente impressa*, e não podiam servir-se nas escolas senão de ‘papéis & livros de boa doutrina’ aproveitáveis aos bons costumes das crianças” (Silva & Meneses, 1984, p. 404).

Essa opção não tinha uma determinante pedagógico-didática exclusiva senão que se filiava em razões de natureza sociocultural. Ela tinha a ver com a existência de uma burguesia comerciante dotada de força social suficiente para pleitear um currículo de ensino elementar adequado às necessidades de formação profissional dos filhos. O aparecimento de escolas burguesas e de escolas latinas (chamadas de *gramática*), à semelhança do ocorrido em outros países europeus, impôs essa mudança. Em vez de silabários impressos graças à diligência de eclesiásticos, os mestres de meninos recorriam a extratos manuscritos extraídos de processos judiciais e a documentos de natureza comercial como base do ensino de leitura. Procediam, assim, à *laicização* dos textos de iniciação às primeiras letras, embora os mestres de moços e as mestradas de moças continuassem a ensinar a doutrina cristã como matéria obrigatória.

Esse modo de monitorar o texto didático sobre o qual se procedia às aprendizagens fundamentais impressionou desfavoravelmente dois visitantes italianos, cujos sentimentos ficaram expressos em *Ritrato et riuerso del Regno di Portogallo*. Notando que os portugueses dispunham das suas leis impressas em língua vulgar, o que contrastava com o costume da Itália e de outros países que as conservavam redigidas em latim, atribuem aquele uso a uma “litigiosa inclinação natural” que, afirmavam, fazia que os portugueses dessem “às crianças que vão à escola (em vez de um salmo, da oração dominical ou do ofício de Nossa Senhora) um processo para as mãos pelo qual aprendem a ler, ou coisas semelhantes onde estudam a prática” (Marques, 1984).⁵

Essa forma de ensino visava, portanto, a objetivos eminentemente utilitários, traço curricular confirmado, aliás, por um segundo testemunho. João de Barros, autor de uma *Cartinha* impressa no século XVI e adornada de ilustrações, contestou as práticas pedagógicas desses professores e os obje-

⁵ Julgo tratar-se aqui de uma alusão à prática *forense*.

tivos perseguidos por tais escolas. Em lugar da letra “redonda” (impressa) usada no livro citado, “per que os meninos levemente saberão ler e assim os preceitos da nossa fé, que nela estão escritos”, os mestres convertiam-nos, diz ironicamente João de Barros, “a estas doutrinas morais de bons costumes: *Saibam quantos esta carta de venda...* E depois disto: *Aos tantos dias de tal mês...* E perguntado, pelo costume, disse: *nichil*. De maneira que, quando um moço sai da escola, não fica com *nichil* mas pode fazer melhor uma demanda que um solicitador delas, porque mama estas doutrinas católicas no leite da primeira idade”.

Mais grave ainda era que a letra manuscrita diferenciava-se de documento para documento, de modo que, ao fim de um ano, o menino “começa novamente conhecer a diferença de letra que causou o aparo da pena com que o escrivão fez outro termo judicial” (Barros, 1971, p. 406-407; Fernandes, 1992, p. 17 ss.).

Quanto às ambições dessa formação prática, a sua conclusão era de uma negatividade peremptória: “As audiências e não as escolas fizeram todos os juristas destros em o ler dos feitos [...]; desta experiência puedes inferir: ler, a escola o ensina; desenvoltura os negócios dão; a letra redonda se aprende, e a tirada (manuscrita) sem mestre se alcança”.

Apesar da existência da *Cartinha* de João de Barros e de outras obras do mesmo gênero, os mestres de primeiras letras continuarão ao longo de séculos a recorrer ao manuscrito e preferirão o mesmo tipo de textos já fulminados criticamente no século XVI.

Dois séculos mais tarde, nas vésperas da criação das escolas régias de ler, escrever e contar, essa prática mantinha-se profundamente enraizada nas instituições de ensino. As autoridades procuraram pelo menos atenuá-la. O alvará de 30 de setembro de 1770 proibiu a utilização de documentos judiciais como suportes de ensino, ordenando a sua substituição por um catecismo e tolerando os manuscritos com a condição de se não tratar de textos contenciosos. Assim, escreve-se no preâmbulo daquele documento:

E porquanto me constou que nas Escolas de ler, escrever se praticava até agora a lição de processos litigiosos e sentenças, que somente servem de consumir o tempo e de costumar a Mocidade ao orgulho e enleios de Foro: Hei por bem abolir para sempre um abuso tão prejudicial: E Mando que em lugar dos ditos processos e sentenças, se ensine aos meninos por impressos ou manuscritos de diferente natureza, especialmente pelo Catecismo pequeno do Bispo de Montpellier Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo Arcebispo de Évora para instrução dos seus Diocesanos para que por ele vão também aprendendo os Princípios da Religião, em que os Mestres os devem instruir com especial cuidado e preferência a outro qualquer estudo (Fernandes, 1994, p. 115).

Entretanto, é de crer que semelhantes hábitos de trabalho não desaparecessem de um dia para o outro. Jerónimo Soares Barbosa, visitador das escolas da diocese de Coimbra, afirma num dos seus relatórios de inspeção que o viajante era literalmente assaltado na estrada por mães que lhe suplicavam a dádiva de um papel manuscrito, a fim de conseguirem a instrução dos filhos.

No tocante a métodos de ensino, eram os próprios mestres que ele punha em causa. Entre os métodos “viciosos” que predominavam nas escolas de meninos, inscrevia desde logo o modo de ensinar. Reiterando uma crítica já compartilhada por outros, evocava o princípio pedagógico da marcha gradativa do processo ensino/aprendizagem, seguindo-se do mais fácil para o mais difícil, e considerava que a prática pedagógica, de modo geral, o violava precisamente no momento da iniciação. A letra manuscrita era de leitura mais difícil do que a tipográfica. Enquanto a uniformidade e nitidez dos caracteres impressos facilitariam o reconhecimento visual, o mesmo não sucedia com a letra de mão, em que o desenho de cada caracter era alterado pelos rasgos decorrentes da apropriação pessoal da escrita. Daí também que os traços característicos das letras não conservassem uniformidade e constância no manuscrito, diversificando-se, pelo contrário, indefinidamente, de tal modo, acrescentava Jeró-

nimo Soares Barbosa, que “uma criança sente um grande trabalho e gasta infinito tempo para discernir o que é essencial na letra do que é acessório”.

Acrescia que os valores fonéticos eram por vezes expressos sob a forma de traslados e abreviações, os quais deveriam provocar perplexidades em muitos “espíritos curtos”, quais sejam os de todos os meninos. Assim, a utilização de manuscritos nesse contexto impelia as crianças a habituarem-se “a formas estrambóticas, irregulares, desiguais e feias das letras”, à sua desproporção, às “torturas das regras” e à “péssima ortografia”.

Apesar de todas as razões militarem no sentido do abandono do suporte manuscrito da aprendizagem da leitura, Jerónimo Soares Barbosa reconhecia: “prevaleceu de há muito tempo o método de ensinar a ler nas escolas por traslados maus da mão do mestre, por cartas familiares manuscritas, por autos e sentenças de letras diferentes e todas péssimas, e muitas vezes ilegíveis; e depois por livros impressos” (Fernandes, 1994, p. 246-247).⁶

A ambigüidade da noção de livro didático

A existência de livros didáticos para o ensino da leitura não só não impedia a continuação do recurso ao manuscrito como não significava necessariamente que tais obras se destinassem aos alunos. Pelo contrário, na sua maior parte, os livros didáticos do século XVIII estão repletos de indicações práticas em exclusiva intenção dos professores.

É o caso da *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar* (1722), de Manuel Andrade de Figueiredo. O seu objetivo essencial era ser utilizado por professores e candidatos a docentes. Abor-

dando o ensino da leitura, caligrafia, ortografia e aritmética, justificava a iniciativa “não só por pertencer às escolas mas porque muitos desejam aplicar-se a esta arte, e depois de crescidos o não o fazem por não tornarem a sujeitar-se aos mestres como meninos”. Compreende-se, por isso, que um dos capítulos mais importantes seja intitulado “Do ensino nas escolas com algumas advertências para os Mestres ensinarem com perfeição”. Os conselhos do autor têm um cunho eminentemente utilitário, orientando-se para formas de ensino mútuo condizentes com as práticas dos jesuítas, tais como a divisão das turmas em grupos de dez alunos (decúrias) e a nomeação de responsáveis por esses grupos (decuriões). Procurando responder às necessidades dos docentes, o livro é obra de teorização pedagógico-didática em cujas páginas a realidade “aluno” está presente apenas de forma reflexa.

O mesmo se observa quanto ao célebre livro de Manuel Dias de Sousa, cujo título deixa transparecer desde logo os seus objetivos: *Nova escola de meninos na qual se propõe um método fácil para ensinar a ler, escrever e contar, com uma breve direção para a educação dos meninos ordenada para descanso dos mestres e utilidade dos discípulos*, publicado em Coimbra em 1784. Trata-se de expor um método de *ensinar* e não de *aprender* as matérias elementares. A “breve direção” a que alude vem publicada no final do volume, inserindo aí as mais diversas indicações educacionais, desde as que tinham a ver com os cuidados corporais, com a alimentação e, de modo geral, com a saúde do menino (a “criação”) até as estratégias educativas destinadas a domar-lhe a personalidade e a conformá-la aos valores sociais implantados. Tudo isso, bem entendido, firmava-se numa concepção de criança cujo teor adultocêntrico testemunha sobre o pré-rousseauismo das convicções de Dias de Sousa.

Finalmente, apresentaremos um último exemplo, o da *Escola popular das primeiras letras dividida em quatro partes*, publicada em Coimbra por Jerónimo Soares Barbosa no ano de 1796. Também nesse caso o livro é pensado na expectativa da sua utilização pelos docentes e não pelos alunos. Logo

⁶ Sobre o domínio da escrita para o século XVII, cf. o trabalho excelente de Marquilhas, 1996.

Seria importante identificar, a propósito, os textos que serviram de traslados nas escolas para meninos e meninas índias criadas no Brasil entre 1760 e 1770. Pelas cópias dos alunos vê-se que havia textos comuns às diversas escolas. Que modelos seriam esses? Quem os teria estabelecido?

no primeiro capítulo (“Das vozes e vogais da Língua Portuguesa”), o célebre didata insere a formação teórica no processo de trabalho do professor, escrevendo: “Para não confundir logo os principiantes com esta multiplicidade de Vozes Portuguesas, poremos na Táboa ou Carta seguinte só as Vozes Grandes, deixando à prática dos Mestres o fazerem notar na leitura as diferenças das outras, quando ocorrerem”. Em seguida, após a exposição das “Vozes” orais e nasais (Cartas I e II), apresenta uma “Advertência aos Mestres sobre o uso das duas Cartas precedentes”. Nesse texto, indica-lhes o modo de utilizar aquelas ou quaisquer outras “Cartas” existentes no livro e aconselha:

No ensino das duas Cartas precedentes terão os Mestres o cuidado de distinguir bem aos principiantes cada um dos sons próprios de cada voz; e de lho fazer ligar na fantasia a cada uma das letras que o uso da nossa ortografia introduziu para os figurar na escritura. Para esse fim, apontando com o ponteiro cada uma das vogais, [...] lhes pronunciarão ao ouvido bem distintamente cada uma delas, fazendo-lhes sentir as suas diferenças graduais.

É evidente que o uso do ponteiro seria incompatível com a dimensão da mancha tipográfica de um livro com o formato da *Escola popular...*

Outro compêndio, a *Escola fundamental, ou método fácil para aprender a ler, escrever e contar, com os primeiros elementos da Doutrina Cristã, útil à Mocidade que deseja plenamente instruir-se, por um professor*, parece-me, pelo contrário, direcionado à utilização pelos alunos. Recomenda igualmente o uso do ponteiro, mas dessa vez pelos discípulos, nos exercícios de pronúncia de sílabas, sugerindo, além disso, que o manuseassem “do modo que pegam na pena, para que assim se costume logo a mão para a escrita”.

As recomendações de Soares Barbosa permitem-nos, aliás, admitir a existência de um novo tipo de texto manuscrito. Sendo elevado o número de alunos por sala de aula, os mestres recorriam em geral ao chamado modo de ensino coletivo ou simultâneo, o qual se combinava, em certos momen-

tos, com o individual, notadamente quando o aluno era “chamado à lição”. Os professores não podiam exigir dos alunos a posse de um livro individual (o de Soares Barbosa era constituído por quatro volumes...). A solução consistia na produção, pelos docentes, de cópias manuscritas e ampliadas das “Cartas de letras, sílabas e nomes”, as quais funcionavam à maneira de quadros parietais onde professores e alunos indicavam os sinais gráficos por intermédio dos ponteiros.

A tentativa de substituir as cópias manuscritas das “Cartas de letras, sílabas e nomes” por cópias impressas remete-nos justamente para a existência desse tipo de material. Em 1794, na *Gazeta de Lisboa*, lia-se o anúncio de uma nova coleção de “12 Cartas estampadas em boa letra, para pelo seu uso poderem os meninos e meninas aprender a ler com muita facilidade, evitando aos Mestres o trabalho de as fazer, por se acharem já prontas e por preço muito cómodo” (Fernandes, 1994, p. 247).

Os próprios alfabetos ou cartas podiam, porém, ser objeto de cópia para utilização individual. José Luís de Sousa Monteiro, o conhecido mestre que se autodesignava “cidadão e professor régio na cidade do Porto”, dava como razão justificativa da impressão do seu *Alfabeto português*, que declara destinar principalmente ao uso dos seus discípulos, o pretender evitar “o inútil trabalho das repetidas cópias” (idem, loc. cit.).

Do impresso ao manuscrito

No entanto, a importância adquirida pelo manuscrito na comunicação em sociedade e no trabalho profissional na área de comércio e serviços tornaria indesejável a supressão da prática desse tipo de letra e conseqüentemente a sua leitura. Mesmo os didatas mais severos para com o recurso a manuscritos não pretendem eliminar esse tópico do plano de estudos. Pretendem, sim, inverter o sentido tradicional do percurso. Tal como João de Barros advogava no século XVI, seria preciso proceder à iniciação na base da letra impressa e em seguida passar à letra “tirada”.

Denunciando os inconvenientes dos caminhos tradicionais, Jerónimo Soares Barbosa sustentava igualmente que as crianças deveriam principiar a aprendizagem pela letra impressa, dando-lhes no fim “os abecedários e escrituras de mão [...]. Com este método, a todas as luzes melhor, abrevia-se pelo menos metade o tempo que as crianças gastam agora nas escolas a aprender pelo método antigo” (idem, p. 247).

Ponto de vista idêntico era defendido por um didata de cujo nome se conhecem apenas as iniciais. G. P. de A. subscreve praticamente todas as opiniões de Barbosa. Deste modo, afirma:

A razão por que sou de parecer que o discípulo leia primeiro os impressos e não os manuscritos, é por ser mais fácil a letra impressa: a manuscrita além de ordinário ter caracteres que não parecem o que eles querem que sejam, os quais muitas vezes quem os lê se vê obrigado a adivinhar, é quase sempre errada e cheia de barbarismos, e vão acostumando os Discípulos a infinitos erros de ortografia, que depois tarde ou nunca se tiram deles (idem, loc. cit.).

Não era outro o parecer do autor da *Escola fundamental...*, embora procurasse conciliar dois métodos que continuavam a ter adeptos radicais. Assim, integrava abecedários e “Cartas” de letras e sílabas, sob a forma de caracteres tipográficos, após os quais os alunos estudariam “Cartas” de nomes “já em letra de mão, já de impressão, distintas as sílabas”, embora concedendo precedência às letras impressas (idem, loc. cit.).

Ensino de leitura: propostas de novos métodos

A aprendizagem da leitura continuou a ocupar um lugar central no pensamento educacional português do século XVIII. Os nossos pedagogos de maior projeção não deixaram de abordar esse problema.

A questão do método de ensino era vista como determinante do êxito dos alunos. Manuel de Andrade de Figueiredo, autor da já citada *Nova escola...*, atribuía à falta de preparação dos mestres o

fato de os discípulos penarem longos anos nas escolas sem que lograssem aprender a ler.

Em 1734 a questão do ensino da leitura foi igualmente tratada por Martinho Mendonça Pina e Proença, autor dos *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre*. Firmando-se em Locke, Fénelon e Rollin, o autor passava em revista os cânones do ensino e proclamava uma pedagogia alternativa às práticas do tempo. O verdadeiro modo de ensinar os meninos consistia em desenvolver-lhes a curiosidade de aprender, o amor e inclinação pelo que lhes era ensinado e por aquele que os ensinava. O método global deveria combinar “a lição com o desenfado”.

Quanto à aprendizagem da leitura, cumpria ministrar as primeira lições do ABC “mais como brinco ou desenfado que como estudo ou ocupação séria”. Recomendava a utilização de uns poliedros de marfim ou dados em cujas faces se inscrevessem as letras, a fim de os meninos se divertirem enquanto aprendiam, ou, em alternativa, cartas de jogar que representassem as letras ao lado de um desenho. Era de opinião de que a iniciação à leitura deveria ser feita “por um ABC impresso com letra cursiva parangona”, aconselhando a obra do castelhano João Paulo Bonet, *Reducción de letras y arte para enseñar a hablar los mudos*.

Também Verney, no *Verdadeiro método de estudar* (1743), põe a tônica na mudança pedagógica necessária, na qual se inscreveria o método de ensino da leitura. Coincidente com Martinho Mendonça Pina e Proença, julgava essencial fundar a ação educativa ou instrucional no potencial lúdico da criança. “Este é o ponto principal nos estudos dos rapazes”, escreve: “não amofinar-lhes a paciência, mas instruí-los como quem se diverte”. Neste quadro, aconselhava que se pintassem as letras nas cartas de jogar “e, por modo de divertimento”, acrescentava, “jogar com elas, ensinar-lhes que letra é, mandar-lha proferir, i-las ajuntando. Desta sorte, quando aos sete anos se ensina a ler, tem a criança vencido metade da dificuldade, sem o advertir, e facilmente lerá”.

Tanto no caso de Pina e Proença como no de Verney, o pólo de motivação da criança e o ponto

de apoio da estratégia de ensino residiria no lúdico. O reconhecimento desse traço da psicologia infantil determinaria toda a reestruturação metodológica.

Quanto a Ribeiro Sanches, nas *Cartas sobre a educação da mocidade* (1759) propunha que os meninos, em vez de aprenderem a ler por meio de manuscritos em letra dos notários, o fizessem por um livro impresso cujos textos contivessem “os princípios da vida civil, de um modo tão claro que fosse a doutrina compreendida por aquela idade”. Isto é, o pólo aglutinador da ação educativa seria a formação civil, deslocando o eixo da formação para o plano da formação do cidadão, que era o mesmo que dizer do vassalo.

Semelhantes propostas não tiveram, porém, aplicação imediata. O que avultou, pelo contrário, foi a publicação de obras didáticas e de algumas reflexões críticas sobre as práticas de ensino.⁷

A inquietação geral em relação ao problema produziu por isso uma corrente crítica relativa à produção didática. Soares Barbosa, por exemplo, distinguiu-se nesse campo. Em seu entender, uma das dificuldades maiores na aprendizagem da leitura decorria do fato de os abecedários serem omissos “de muitas vozes e articulações da nossa língua”, ao passo que eram excessivos quanto a outras, confundindo vogais e consoantes, apresentando péssima nomenclatura etc.

Tais críticas eram extensivas aos silabários. “São mais em tresdobro as sílabas portuguesas que os rapazes ficam ignorando, do que as que aprendem pelos silabários dos mestres”. Tais falhas prejudicariam irreversivelmente a aprendizagem da leitura: “toda a sílaba que as crianças não aprenderam nos silabários lhe é de um grande embaraço depois na leitura; a qual por isto vai cheia de tropeços e de gaguejos, a que, costumados, não se corrigem depois facilmente”.

⁷ Entretanto, seria interessante aprofundar a análise do método da leitura dos *Oratorianos*, presentes em Portugal desde D. João V. Esse livrinho é uma vez por outra citado pelos professores ao longo do século XIX.

A responsabilidade pela ineficácia pedagógica das escolas de primeiras letras em Portugal seria imputável às omissões dos mestres no ensino das sílabas. G. P. de A., dizendo-se fundado na experiência, é de opinião de que o motivo por que as crianças demoravam cinco ou seis anos aprendendo a ler, ficando no termo deles quase no mesmo estado de ignorância em que tinham entrado para a escola, era que os mestres lhes ensinavam a pronunciar um número muito reduzido de sílabas, ficando o aluno na ignorância de mais de mil e seiscentas que dizia existirem na língua portuguesa, “das quais, como não sabem a pronúncia, por lha não terem ensinado, quando os mandam ler qualquer manuscrito ou impresso pasmam ou cansam os mestres com perguntas”. O indicado seria, portanto, a demorada memorização de sílabas sem a qual presumia que jamais a criança estivesse capacitada para a leitura.

Outro obstáculo consistia, segundo Soares Barbosa, no modo por que se ensinava a soletrar nas nossas escolas.

De acordo com a definição do mesmo didata, soletrar não seria

outra coisa mais do que compor uma sílaba, resolvendo-a em seus sons elementares, e recompô-la outra vez, ajuntando-os em uma só emissão, e está claro a todas as luzes que na decomposição não devem entrar nem mais nem menos, nem outros sons senão os que entram na composição da sílaba, e sob pena de estar enganando a todos os instantes os inocentes, e querê-los fazer ludíbrio perpétuo das preocupações e abusos.

Segundo Soares Barbosa, o método vulgar separar-se-ia dessa regra. Em geral, a sílaba que se ensinava a pronunciar não agregava a si os sons que se combinavam com ela na soletração, o que “deveria embaraçar grandemente a primeira idade, que é mais consequente do que se pensa”. O caminho aconselhável seria abandonar semelhante método e seguir o que fora proposto por Arnauld e aperfeiçoado por Launay. A referência a Arnauld parece indicar a simpatia do didata português pelas orientações pedagógicas de Port-Royal. Quanto a

Launay, tratar-se-ia talvez do método do padre De-launay fils, autor do livro que tem por título *Méthode pour apprendre à lire*, editado em 1741, cuja aceitação, contudo, não era tão universal quanto Soares Barbosa imaginava.

A despeito dos erros de caráter metodológico, as crianças acabavam, muitas vezes, por aprender a ler. O preço a pagar era, contudo, excessivamente elevado. Assegurava Soares Barbosa:

As crianças chegam com muito tempo e custo a aprender pelo método vulgar porque são pacientes, e não têm ainda reflexão. Porém todos assentam que as inconseqüências deste método seriam um obstáculo invencível para aprender a ler, pretendendo-se ensinar por ele homens de juízo já formado, e capazes de perceber a incoerência dos seus processos e dos resultados.

Outro alvo de apreciação negativa era a dificuldade em atingir o que se chamava “leitura continuada”. Tais são as opiniões emitidas nas *Reflexões várias sobre a educação dos meninos que se aplicam às primeiras letras. Sobre o seu próprio som na língua portuguesa por António Peres, natural de Minas Gerais*, professor régio de primeiras letras e sócio da Academia Ortográfica Portuguesa de Lisboa, obra publicada na capital em 1806, da qual sairia o segundo volume no ano seguinte, sob o título abreviado de *Reflexões várias da Língua Portuguesa no seu abecedário, sobre a harmonia das palavras e música das letras*. Da segurança e clareza das aprendizagens iniciais dependeria, de acordo com o autor, a solidez das aprendizagens seguintes, assim como a possibilidade de se chegar à chamada “leitura continuada”. Para António Peres constituía um estágio de importância decisiva o conhecimento intuitivo do processo de articulação verbal:

O menino que aprende deve com muita miudeza conhecer as letras todas, vogais e consoantes, no que se deve pôr o maior cuidado, para que depois vá formar delas mesmo aquele jogo de sílabas de que se fazem as palavras e o como estas se fazem, que, de outra sorte, lhe será custoso aprenderem, porque uma vez que as não saiba juntar, não poderá nunca ele mesmo

perceber o que lê, e menos os que os ouvem poderão gostar de uma leitura mordida aqui, ali atrapalhada, e sem aqueles tons que o nosso idioma tem, de interrogação, de respostas, de narração, de admiração, e de mil outras coisas que vêm na oração quando se fala e já por uso se não repara, e só se pode perder quando o mestre não faz nestas explicações a sua obrigação, isto é, se ele o conhece, pois como Mestre e órgão da Língua Portuguesa deve saber uma e outra coisa.

Desse modo, a leitura não comportava necessariamente um ato de comunicação. Assim o deduzimos do reparo de António Peres quanto à ausência de uma educação gramatical intuitiva, base suposta da leitura expressiva:

Vejo infinitas vezes que eles [os mestres] não ensinam os meninos a soletrar, a conhecer a sílaba, e menos a percepção das palavras, as divisões das mesmas orações e os pontos, as vírgulas; não digo que seja Gramático quando aprende a ler, ma seja a sua lição de forma que leia bem, porque algumas pessoas há que lêem excelentissimamente e de Gramática nada sabem.

Considerando embora que essa iniciação gramatical seria de felizes conseqüências no respeitante à solidez da aprendizagem, Peres não deixava de ponderar que, até aquela data, não aparecera um modelo universal de ensino, o que só poderia atingir-se por meio de uma junta formada nas universidades científicas e ouvidas as academias literárias, tudo isso precedendo autorização régia e tendo como conseqüência uma normalização gramatical e ortográfica.

Semelhante caminho não seria seguido. A escola portuguesa não somente não adotará uma didática geral nos anos mais próximos mas, do mesmo modo, não elaborará uma gramática e uma ortografia oficiais.

Duas experiências pedagógicas no final dos setecentos

As dificuldades de aprendizagem da leitura persistirão, apesar da busca de novos caminhos pedagógico-didáticos.

Não obstante as críticas endereçadas aos métodos de ensino, as variações registradas nos processos propostos parecem pouco acentuadas. São muito raras as notícias sobre inovações e, quando aparecem, não é fácil acompanhar-lhes a pista, a tal ponto se trata de iniciativas desgarradas e talvez sem conseqüências.

Apesar disso, é ainda nos finais do século XVIII que se identificam os primeiros, ainda que débeis, sintomas da procura de novos moldes para a arte difícil de iniciação à leitura. Em julho de 1796, na *Gazeta de Lisboa*, revela-se a existência de “uma aula de ler, escrever e contar onde se segue um método de ensinar tão conciso e claro que os discípulos, ainda os mais inábeis, tiram em pouco tempo grande proveito, o que já se prova pela experiência”. O reclame fora posto por um docente do ensino particular, que aceitava discípulos em sua própria casa ou dar aulas na residência dos alunos. Nada se dizia, porém, acerca do método adotado. Seria, acaso, a inculcação de um novo elixir pedagógico ou, pelo contrário, a busca genuína de um modo de trabalho mais eficiente?

Mais explícito é o anúncio de uma experimentação pedagógica que originara uma escola gratuita de que um grupo anônimo de assinantes da *Gazeta* se propunha ser o suporte financeiro. O seu objetivo era proporcionar a aprendizagem rápida e simultânea dos elementos da leitura e dos rudimentos do latim. Dos textos que descrevem a experiência depreende-se que nela se usava um instrumento didático baseado na tipografia (o “mostrador tipográfico”), um alfabeto figurativo e uma “tábua gramatical latina”. A experiência admitia sessões públicas, de modo a demonstrar a excelência das técnicas propostas (Fernandes, 1994, p. 240-241).

Quanto ao alfabeto figurativo, é provável que os promotores da experiência se inspirassem na obra do padre Berthauld, datada de 1743 e intitulada *La théorie et la pratique du nouveau quadrille d'enfants, Nouvelle méthode pour apprendre à lire par le moyen de 160 figures d'objets familiers aux enfants*. Pouco mais sabemos acerca desse artefato didático senão que a imagem sugeria a palavra, o que já não era novo.

No concernente ao “mostrador tipográfico”, tudo parece indicar que se fizera uma adaptação do invento do padre Du Mas, ou Dumas, exposto na *Bibliothèque des enfans ou les premiers éléments des lettres, contenant le système du bureau typographique*, publicado em 1733. Elogiado por Rollin, Charrier e Coyer, foi mais tarde adotado por Barbetti e Vigier. Inscrevia-se, de resto, na parafernália tecnológico-didática que passara a invadir o quarto dos meninos nos começos do século XVIII, contra a qual se definia Rousseau ao pedir que lhe dessem, como alavanca, apenas o interesse da criança na aprendizagem.

A “tábua gramatical” tinha origem portuguesa. Fora tomada de uma obra do gramático português Amaro de Roboredo, impressa em 1619.

Tentativas oitocentistas de métodos alternativos

Nos começos do século XIX procurar-se-á achar um novo rumo para o ensino da leitura. O terreno onde decorreu a experiência foram as escolas organizadas segundo o método do ensino mútuo e criadas nos Corpos do Exército, da Marinha e da Polícia. Destinadas em princípio a um público adulto de soldados e graduados de patente inferior, seriam abertas igualmente aos filhos de militares e aos filhos de civis.

O modo de ensino da leitura seguido nas referidas escolas tornou-as fortes concorrentes das escolas régias existentes na rede de ensino regular. O responsável pelas instituições militares de ensino, o coronel Couto e Melo, baseou a sua didática num sistema de ortografia fonética, abandonando a ortografia etimológica, e procedeu a uma simplificação ortográfica bastante ampla. As medidas adotadas acham-se no seu livro intitulado *Novo método de ensinar e aprender a pronúncia e leitura da língua portuguesa*. Inscreve-se, por isso, entre os precursores de António Feliciano de Castilho (cuja obra vai ser apoiada sobretudo pelo operariado urbano e por mais de um setor da intelectualidade nos cursos de adultos), João de Deus (cuja *Cartilha ma-*

ternal foi difundida nas missões de alfabetização de adolescentes e adultos promovidas pelo Partido Republicano), Caldas Aulete e Monteverde, cujas obras, popularizadas em Portugal, tiveram também difusão no Brasil. Tema em que prefiro não me envolver, citando a propósito o trabalho excelente da profa. Carlota Boto, cuja tese de doutoramento, recentemente defendida perante a USP com muito brilho, intitula-se *Ler, escrever, contar e se comportar: o ensino primário em Portugal (1820-1910)*.

Conclusões

Olhando a questão do ensino da leitura da perspectiva da longa duração, registra-se a persistência de um problema que tinha a ver com o controle do poder cultural, ele próprio parte integrante da luta pelo poder político. Tal questão dividia a sociedade portuguesa em dois setores, reforçando a existência de relações classistas desiguais. O desnível cultural estabelecido entre letrados e iletrados compaginava-se com outros privilégios das classes cultas, nas quais, porém, se recrutavam os intelectuais que lutavam pela introdução de roturas na trama social e política.

Se este foi o percurso em Portugal, qual terá sido o traçado do percurso correspondente no Brasil, antes e depois da independência da nação brasileira? Em que contextos de outras lutas políticas, sociais e culturais? Quais os métodos, os manuais e os didatas que se tornaram conhecidos num e noutro lado? Que convergências ou, pelo contrário, que diferenciações metodológicas? Essas e outras perguntas justificam a admissão de que se entrecruzam os caminhos da nossa investigação histórico-educacional.

ROGÉRIO FERNANDES é professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde se doutorou em História e Filosofia da Educação. Os seus trabalhos de investigação incidem na reconstrução crítica das políticas educacionais e da estruturação dos sistemas escolares, em especial do “campo curricular”. Entre seus livros publicados salienta-se *Os caminhos do ABC, Sociedade portuguesa e ensino das Primeiras Letras*, Porto, 1994.

Referências bibliográficas

- BARROS, João de, (1971). *Gramática da língua portuguesa: cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha*. Reprodução facsimilar. Lisboa: Publicações da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Leitura, introdução e anotações por Maria Leonor Carvalhão Buescu.
- BOSCHI, Caio, (1995). *Roteiro-sumário de arquivos portugueses de interesse para o pesquisador da história do Brasil*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- BOTO, Carlota, (1997). *Ler, escrever, contar e se comportar: o ensino primário em Portugal (1820-1910)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, xerox.
- CHARTIER, Roger (dir.), (1995). *Histoires de la lecture: un bilan de recherches*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- COELHO, Francisco Adolfo, (1973). *Para a história da instrução popular: seguido dos artigos “Portugal”, “Colónias portuguesas” e “Ensino do grego”*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica. Prefácio de L. Saavedra Machado. Introdução, notas, traduções e bibliografia de Rogério Fernandes.
- FERNANDES, Rogério, (1992). *O pensamento pedagógico em Portugal*. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- _____, (1994). *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, A. H. de Oliveira, (1984). Uma descrição de Portugal em 1578-80. Apresentação, transcrição do documento, tradução do italiano e notas. *Nova História. Século XVI*, nº 1, Editorial Estampa, p. 83-143, jun.
- MARQUILHAS, Rita, (1996). *A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII*. Lisboa: Faculdade de Letras, policop.
- SILVA, Pe. Fernando Augusto, MENESES, Carlos Azevedo, (1984). *Elucidário madeirense*. 3 v. Funchal.
- SOUSA, Armindo de, (1990). *As cortes medievais portuguesas (1385-1490)*. 2 v. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- VIAL, Jean, (1981). L'apprentissage des rudiments en Europe occidentale. In: Mialaret, G., Vial, Jean (dirs.). *Histoire Mondiale de l'Éducation*, v. 2. Paris: PUF.
- VICENTE, Gil, (1965). *Obras*. Porto: Lello.