



O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA NO IMPÉRIO
THE BRAZILIAN TEACHING OF LITERATURE IN THE EMPIRE

Carlos Augusto de Melo¹

RESUMO: Nesse trabalho, temos o interesse de refletir sobre a formação do ensino de humanidades durante o Império brasileiro, procurando traçar as principais características desse sistema educacional no que diz respeito à constituição dos estudos literários. A educação brasileira tinha como base o pensamento de formação clássica, implantado pelos jesuítas, tendo em vista a formação de homens eruditos e intelectuais. A literatura era um dos instrumentos para a eficácia de tal formação. O ensino de literatura construiu-se a partir do entrelaçamento das disciplinas de história e retórica que acarretou no estudo sistemático da produção literária.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; História; Literatura;

ABSTRACT: In this work, we try to reflect on the formation of the humanity education in the Brazilian Empire, seeking to find the main features of the educational system in relation to the formation of literary studies. The Brazilian education was based on the ideas of classical thought, implemented by the Jesuits, for the formation of male scholars and intellectuals. The literature was a tool for that. The teaching of literature is built from these disciplines of history and rhetoric that resulted in the systematic study of literature.

KEYWORDS: Teaching; History; Literature;

O fenômeno da formação intelectual dos brasileiros na fase imperial é dos mais interessantes da nossa história cultural. Mesmo com a infiltração dos pensamentos inovadores como o romântico-nacionalizante, nas propostas de um Ferdinand Denis ou um Almeida Garrett, os intelectuais permaneciam ainda arraigados à cultura literária clássica. Essa situação permaneceria muito tempo depois do advento da proclamação da República. Com certeza, o fenômeno torna-se compreensível haja vista a formação educacional que esses brasileiros obtiveram do ensino oitocentista, completamente espelhado na

¹ Doutorando em Teoria e História Literária pela Unicamp. Professor de Literatura da Universidade Paulista. O e-mail para contato é: guttomello@gmail.com



abordagem humanística da educação jesuítica, cuja filosofia era formar indivíduos portadores de conhecimento geral, como os da sociedade europeia, preparando-os para a etapa da carreira especializada.

O predomínio dos estudos humanísticos no sistema educacional, como iremos verificar, explica sobremaneira também a posição versátil e eclética assumida pela classe intelectual brasileira. Com a educação fundamental (a primária e a secundária) a serviço das humanidades, de caráter enciclopédico, o Brasil formava os conhecidos *homens de letras*, que se interessavam pelo domínio dos diversos assuntos do saber humano. Por sua vez, a sua atividade profissional compreendia a acumulação de vários cargos e, ao passo que se encarregavam da vida política do país, participavam da imprensa periódica, escreviam literatura, associavam-se a instituições ou associações científicas e literárias, exerciam o magistério e dedicavam-se à carreira eclesiástica.

No Brasil, a primeira manifestação de um sistema educacional data de 1549. Refere-se ao período em que os jesuítas tiveram a iniciativa de introduzir as noções do alfabeto, compreendendo também a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas. A evolução do método foi rápida e, em 1550, já se administravam aulas de Humanidades no Colégio dos Meninos de Jesus da Vila de São Vicente.

Inspirado no plano de estudos europeus², o ensino de Humanidades (ou humanístico) consistia na adoção da perspectiva de transmissão de um conhecimento cultural de âmbito geral, onde se encaixavam a lingüística e a literatura, “com o destaque para o latim e sua literatura, e mais gramática portuguesa e retórica (nesta última subsumida a poética)”.(SOUZA, 1999, p. 25)

Roberto de Acízelo oferece-nos uma explicação histórica suficientemente maior sobre esse tipo de ensino:

Tratava-se de um ensino dito *humanístico*, qualificativo que quer compreensão bem precisa, o que nos remete aos substantivos *humanidades* e *humanismo*, de que deriva... Entre outros termos, a educação humanística pretende facultar um conhecimento *comum* a todos os homens, concebido como matéria coincidente com a própria natureza ou essência humana, donde sua designação mediante a palavra latina *humanitas*, literalmente *humanidade*, propriedade do que é humano. O vocábulo aparece pluralizado nas línguas modernas (português *humanidades*, espanhol *humanidades*, francês *humanités*, inglês *humanities*, alemão *Humanwissenschaften*), provindo da expressão latina *studia humanitatis*

² Roberto de Oliveira Brandão ressalta para o fato de que o “plano de estudos de Humanidades no Brasil deveria seguir o usado no Colégio das Artes de Coimbra, que desde 1555 passara para as mãos dos jesuítas. Como o Ratio Studiorum, que era o estatuto geral da Companhia, só foi promulgado em 1599, antes as escolas brasileiras, nos diz Serafim Leite, estavam mais próximas do programa do Colégio de Évora, de 1563.” (cf. BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *Estudo sobre os manuais de retórica e poética brasileiros do século XIX*. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Lingüística e Línguas Orientais/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1972, p. 10)



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

(literalmente, “estudos da humanidade”), empregada por Cícero e depois na idade média, quando passa a designar o conjunto das disciplinas de ensino ...; com a elipse do determinado *studia*, a idéia de plural nele presente teria migrado para o determinado *humanitatis*, no qual se concentrou o sentido do sintagma latino. (SOUZA, 1999, p. 22)

A literatura era considerada como o veículo essencial para a formação do homem. Na grade curricular encontravam-se livros canônicos que se tornaram tradicionais nas aulas de literatura: *Eneida*, de Virgílio; *Odes*, de Horácio; *De lege Agrária*, *De Oratore*, discurso *Post Reditum*, *De officiis*, *Cartas*, de Cícero; *Diálogos*, de Lucano; *De ponto (Ponticas)*, de Ovídio etc... (BRANDÃO, 1972, p. 10)

Mesmo com a expulsão dos jesuítas (1759) e, depois, com a reforma do ensino, iniciada pelo regente D. João VI, o método humanístico de educação não mudara no decorrer do século, uma vez que havia se consolidado no meio intelectual brasileiro. A única mudança significativa no sistema educacional aconteceu com a instalação dos primeiros cursos superiores, os quais tinham caráter profissionalizante, como o direito, a medicina e a engenharia.

Inauguraram-se, portanto, a Academia da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), que formavam profissionais para a defesa da colônia; o curso de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro e o curso de anatomia e de Medicina (1809) do Rio de Janeiro. Há “na Bahia, a cadeira de Economia, em 1808, o curso de Agricultura, em 1817, o de desenho técnico, em 1818; - no Rio de Janeiro, o laboratório de Química, em 1818, o curso de Agricultura, em 1814, a Escola de Ciências, Artes e Ofícios (criada em 1816 e transformada, em 1820, na Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e em Academia de Artes em 1826).” (WEREBE, 1971, p. 368)

A criação do Ensino Superior tinha interesse em investir na formação especializada para atender às novas condições do país em desenvolvimento, carente de profissionais como médicos, arquitetos, agrônomos etc. Esse investimento educacional demonstra a preocupação da Corte em fazê-lo apenas em áreas em que a perspectiva intelectual dos jovens não se ampliasse, evitando-se assim futuras ameaças ao governo colonial. (WEREBE, 1971, p. 368)

Se a modificação na instrução brasileira, com a fundação do Ensino Superior, apresentou pontos positivos para a sociedade brasileira, infelizmente o mesmo não se verificou no ensino fundamental, por conta da despreocupação do governo com o sistema educacional primário. Havia diversas reformas, mas sem nenhuma execução eficaz. O desinteresse pela educação nacional revela-se quando é promulgado o



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

Ato Adicional, de 1834, cujo artigo 10 § 2º. indicava que ficaria ao poder das Assembléias Legislativas Provinciais o papel de administrar a instrução pública, exceto o Ensino Superior (faculdades de medicina, Academias Militares, cursos jurídicos) e os colégios do Município Neutro. Como observou Sidney Barbosa, tal posicionamento dos governantes nos leva à conclusão de que o “Estado Central queria se desobrigar de suas atribuições referentes ao ensino primário. E a prática veio demonstrar que, levados pelas mesquinhas provinciais, pela falta de recursos, sem o freio fiscalizador do Governo do Rio de Janeiro, os deputados e presidentes das Províncias fizeram total descaso da Educação Elementar.” (BARBOSA, 1988, p. 64)

Na verdade, a lei considerava a possibilidade de coexistirem os dois sistemas de instrução, o provincial e o geral, oferecendo à Assembléia Geral a liberdade de criar nas províncias qualquer estabelecimento de ensino sob a sua responsabilidade. Mesmo assim, o Poder Geral atuou apenas na sede da Corte e se esqueceu do restante do país. De acordo com Maria de Lourdes Haidar, embora não tivesse uma política educacional direcionada às províncias, o governo Central controlava indiretamente o ensino das mesmas, especialmente no nível secundário, porque:

destinando-se precìpuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acrescentamento, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada inicialmente junto aos próprios cursos superiores, e posteriormente, também através dos famosos *exames gerais*, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o contròle do ensino secundário em todo o Império. (HAIDAR, 1972, p. 19)

A passagem elucida que a possibilidade de os estudantes participarem dos cursos superiores estava totalmente condicionada aos exames preparatórios dos estudos secundários, os quais eram obrigatórios no momento de efetuar a matrícula nas Faculdades. Como o conhecimento específico exigido pelos institutos superiores era baseado nas disciplinas do currículo dos colégios secundários da Corte, mais especificamente as do Colégio Pedro II, as escolas provinciais viam-se obrigadas a reproduzi-lo. Ainda com o controle indireto do centro e a conseqüente uniformização dos estudos secundários, a maioria da elite brasileira



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

preferia educar seus filhos na Corte, principalmente porque a admissão nas famosas Faculdades da época era quase certa ao estudante do Colégio Pedro II.

O Rio de Janeiro demonstrou viver *à parte* da situação precária do país, oferecendo-nos a imagem de um ensaio de cidade européia dentro dos trópicos, o que foi propositalmente tencionado desde a permanência da Família Real. E, com isso, a sociedade fluminense teve privilégios que em outras localidades não eram possíveis. Esse fenômeno se estende também ao ensino. Com a lei de 1834, a educação da Corte passou a ser administrada isoladamente, recebendo uma atenção especial em comparação às oferecidas nas demais províncias. Em 17 de fevereiro de 1854, há uma reforma educacional específica no município. O projeto sancionado de Luiz Pedreira do Couto Ferraz regulariza o ensino fundamental e os colégios particulares; cria a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, a qual ficaria encarregada de fiscalizar as escolas públicas e privadas, de todos os níveis (fundamental e médio), sendo permitida à mesma a cassação do seu alvará de funcionamento. Além disso, reformula o programa de estudos do Colégio Pedro Segundo e os estatutos da Aula de Comércio da Corte e da Academia de Belas Artes; organiza o treinamento para preparação dos professores primários; inaugura os Exames Gerais de Preparatórios; cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Embora o sistema educacional apresentasse sérios problemas, alguns colégios conseguiam sustentar certa qualidade de ensino, sendo a maioria localizada no Rio de Janeiro. Os mais abalizados foram os eclesiásticos, que seguiam a linhagem da educação jesuítica. O Colégio Pedro II excluiu-se desse grupo, embora tenha sido dirigido por religiosos³ e seguido a base educacional dos seminários com uma rígida instrução religiosa.

Portanto, o espaço educacional onde se formaram os intelectuais da época foram o Colégio São José e o Seminário São Joaquim, esse último posteriormente transformado no Colégio Pedro II. Quanto a esse colégio, se não serviu como lugar de formação para alguns personagens de nossa elite intelectual, funcionou pelo menos como instituição em que eles exerceram o magistério.

³ “Nas quintas-feiras e domingos terá lugar a instrução religiosa distribuída do seguinte modo: além da missa haverá orações de vespas, que são comuns para todo colégio, os alunos da aula oitava (1ª. serie) decorarão historia sagrada e pedaços do Novo e Velho Testamento que lhe serão explicados pelo capelão; os das aulas 7ª. e 6ª. (2ª. e 3ª. series) decorarão o catecismo da diocese, com as explicações que o capelão julgar necessarias; os alunos das aulas 5ª., 4ª., 3ª., (4ª., 5ª., 6ª. series) assistirão à exposição dos dogmas da religião e das provas em que se apóiam. Para as aulas 2ª. e 1ª. (7ª. e 8ª. series) haverá conferencias filosoficas sobre a verdade da religião, sua historia e os beneficios que lhe deve a humanidade.” (Parte do Regulamento do Colégio de Pedro II, expedido pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos em 31 de janeiro de 1838. apud MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3 v., 1936-1938, p. 283.)



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatruvessias@gmail.com

O Seminário Episcopal de São José iniciou seu funcionamento no ano de 1739, sob a instância do bispo frei Antônio de Guadalupe. Durante o século XIX, o Seminário localizava-se “na ladeira do Castelo, fronteira à rua dos Barbonos (lugar hoje ocupado pela Biblioteca Nacional)”(RIOS FILHO, 2000, p. 402). À instituição caberia oferecer uma instrução secundária a indivíduos leigos ou seminaristas, tanto pobres quanto ricos. Só a esses que cabia o pagamento. Excetuando-se o período em que se funde ao Seminário de São Joaquim (1817), o Episcopal São José seguiu sozinho na formação religiosa e humanística.

Nos primeiros anos, ensinava-se latim, grego, francês, inglês, português, retórica, geografia, matemática, filosofia e teologia; e, em meados do século, com acréscimo significativo de disciplinas religiosas, há na lista as aulas de “teologia moral, teologia dogmática, instituições canônicas, história sagrada e eclesiástica, filosofia racional e moral, gramática e língua latina, retórica, poética, geografia, francês, liturgia e cantochão.”(RIOS FILHO, 2000, p. 402) O tradicional Seminário de São Joaquim, anteriormente denominado Seminário dos Órfãos de São Pedro, foi criado em 8 de julho de 1739 pela provisão do bispo d. Antônio de Guadalupe. Das palavras de Haidar, sabe-se que foi destinado a “acolher meninos órfãos e desamparados, instruindo-os na doutrina cristã, leitura, escrita, na língua latina, música e instrumentos, bem como nas funções eclesiásticas de que pudessem ser capazes.”(HAIDAR, 1972, p. 97) Esses garotos participavam de enterros e pompas fúnebres, exercendo a função de “corista, cantores e mestres-de-cerimônias de solenidades eclesiásticas.” (RIOS FILHO, 2000, p. 403) A denominação “São Joaquim” veio da proximidade da instituição com a Igreja de São Joaquim – antiga capela do Rio de Janeiro: “Engastado na igreja, cuja fachada estava voltada para oeste, tinha duas frentes: uma para a rua do Valongo e a outra para a rua Estreita de São Joaquim (atual Marechal Floriano Peixoto). Era, portanto, a partir da fachada da igreja que tinha início a rua Larga de São Joaquim.” (RIOS FILHO, 2000, p. 402)

No decorrer dos anos, o Seminário passou a se chamar Real Colégio de São Joaquim (1813) e, depois do período de sua extinção (1818), começou a ser conhecido como Seminário Imperial de São Joaquim. Daí por diante, consegue se restabelecer com o apoio do Ministro José Linho Coutinho, reduzindo o período de curso em seis anos com o ensino das disciplinas filosofia, francês, latim, desenho e primeiras letras.

No entanto, a instituição não conseguiu prosperar. Só com o decreto que o transformava no Colégio Pedro II livrou-se da humilhante falência. A transformação em colégio oficial do governo deu novos rumos ao seminário, não conservando o caráter de formação de meninos “órfãos e desamparados”.



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

A partir de 1837, essa instituição dirigia-se à instrução da elite jovem do Brasil, embora ressaltasse o decreto a possibilidade de admitir alunos (11 alunos internos e 18 externos) com isenção no pagamento das taxas cobradas pelo governo, como a anuidade das despesas de moradias dos internos e o honorário “que a título de ensino, fôr fixado pelo governo.” (MOACYR, 1936-38, p. 277)

O deputado Torres Homem, um dos membros da Comissão de Instrução Pública da Câmara temporária, comentava em 1846 sobre o caráter elitista do Colégio Pedro Segundo ao defender a criação de um outro colégio secundário *verdadeiramente* público, o Liceu Nacional:

O Colégio de Pedro II conserva ainda o caráter de um *estabelecimento particular*, o que se vai criar é uma escola pública. Aquê (sic) colégio foi fundado especialmente para receber internos; o liceu será um externato. A instrução do primeiro é *inteiramente paga*, a do segundo é quase gratuita (...). O Colégio de Pedro II é destinado para *receber os filhos das classes abastadas* de nossa sociedade, e a máxima parte da população não poderia gozar dos benefícios dessa instituição. (...) ⁴ (grifos nossos)

Mesmo com toda a popularidade que o Seminário de São José granjeava⁵, torna-se impossível competir com a fama do Colégio Pedro II, ainda mais quando se sabe que depois de 1858 só havia esse estabelecimento de ensino secundário no Município Neutro e o único de qualidade no Império. A história do colégio torna-se extremamente importante para o entendimento da formação intelectual brasileira, esclarecendo conseqüentemente a relação fértil entre o ensino e a literatura que, a partir da regularização do ensino brasileiro, constrói várias pontes no sistema literário brasileiro, principalmente quanto ao possível grupo: livros didáticos e histórias literárias. Outros fenômenos aparecem se acompanharmos a evolução regulamentada da educação literária no que se refere à implantação tardia de um ensino de literatura brasileira e a coexistência de duas ambivalentes vertentes da crítica: a historiográfica e a retórico-poética. Enquanto o sistema educacional superior voltava-se para o estudo pragmático e técnico de formação

⁴ Anais da Câmara dos Deputados, 1846, t. 2, sessão em 28 de julho de 1846, p. 342 et seqs. apud. HAIDAR, Maria Lourdes Mariotto. *Op.cit.*, 1972, p. 105.

⁵ “(...) segundo o testemunho de Spix e Martins que o conheceram por volta de 1817, ‘o melhor estabelecimento de ensino secundário da cidade do Rio de Janeiro’”. (cf. DORIA, Escagnolle. *Memória histórica comemorativa do 1º centenário do Colégio de Pedro II (2 de dezembro 1837 - 2 de dezembro de 1937)* Publicação oficial sob os auspícios do Ministério da Educação, Rio de Janeiro, apud. HAIDAR, 1972, p. 97)



profissional, o ensino secundário formava verdadeiros atuantes das letras, ou melhor, como o Regulamento oficial dizia, *bacharel em letras*⁶ e alcançava contornos de nível universitário.

O Ministro e Secretário de Estado da Justiça e Interino do Império estava interessado em estabelecer um colégio de estudos secundários padrão no Império. Por meio do decreto de 2 de dezembro de 1837, consegue com o apoio do Regente Araújo Lima converter o Seminário de São Joaquim no Colégio Pedro II, que seria o modelo de escola brasileira particularmente porque espelhado no modelo dos colégios franceses da época.

O Colégio Pedro II assumiu a tarefa de formador da sociedade oitocentista na área de humanidades, porém condicionado, como ficou dito anteriormente, a preparar os estudantes aos exames de admissão nas Academias. Com a fundação da escola, perpetuou-se a linhagem humanística da tradição jesuítica, predominando os estudos literários em detrimento dos estudos científicos. Nas duas primeiras séries predominava o ensino de gramática latina e nacional; mais adiante, nas 6^{a.}, 5^{a.}, 4^{a.} e 3^{a.} séries encontram-se as matérias humanísticas clássicas; e, por fim, nos dois últimos, a filosofia e a retórica se sobressaem.

De acordo com o Regulamento de 1838, o aluno teria o período de seis anos para o cumprimento das oito séries de matérias oficiais, constantes na tabela de estudos do colégio.⁷ Essa carga disciplinar mudaria apenas em 1841, por ocasião da reforma de Antônio Carlos nos Estatutos do Colégio Pedro II,

⁶ O Regulamento de 31 de janeiro de 1838, executado pelo ministro Vasconcelos, dizia: “O aluno que houver feito os estudos declarados nestes estatutos, obterá o diploma de bacharel em letras quando em todas as matérias ensinadas fôr aprovado. O bacharel em letras não será obrigado a fazer exames de preparatorios para entrar nas Academias do Império, bastando apresentação do seu diploma. Esta determinação fica dependendo de aprovação do Poder Legislativo.” (apud. MOACYR, P. *Op. cit.*, p. 288)

Segundo Haidar, previa “o Regulamento, a concessão do diploma de bacharel em letras, título que garantiria a matrícula nas Academias do Império independentemente da prestação dos exames de preparatórios. Tal concessão, pendente de aprovação do legislativo seria posteriormente reconhecida através do Decreto n° 296 de 30 de setembro de 1843.” (1972, p. 101)

⁷ Tabela 1^{a.} (aulas 8^{a.}, e 7^{a.}): 24 lições/semanais - gramática nacional (5 lições); gramática latina (5 lições); aritmética (5 lições); geografia (5 lições); desenho (2 lições); música vocal (2 lições);

Tabela 2^{a.} (aula 6^{a.}): 24 lições/semanais – latinidade (10 lições); língua grega (3 lições); língua francesa (1 lição); aritmética (1 lição); geografia (1 lição); história (2 lições);

Tabela 3^{a.} (aulas 5^{a.} e 4^{a.}): 25 lições/semanais – latinidade (10 lições); língua grega (5 lições); língua francesa (2 lições); língua inglesa (2 lições); história (2 lições); história natural (2 lições); geometria (2 lições);

Tabela 4^{a.} (aula 3^{a.}): 25 lições/semanais – latinidade (10 lições); língua grega (5 lições); língua inglesa (1 lição); história (2 lições); ciências físicas (2 lições); álgebra (5 lições);

Tabela 5^{a.} (aula 2^{a.}): 30 lições/semanais – filosofia (10 lições); retórica e poética (10 lições); ciências físicas (2 lições); história (2 lições); matemática (6 lições);

Tabela 6^{a.} (aula 1^{a.}): 30 lições/semanais – filosofia (10 lições); retórica e poética (10 lições); história (2 lições); ciências físicas (2 lições); astronomia (3 lições); matemática (3 lições);

(Regulamento de 31 de janeiro de 1838. In: MOACYR, Primitivo. *Op. cit.*, p.284-285)



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

fixando em 7 anos o curso de bacharelado em letras. Para o sétimo ano, conforme afirma Maria Lourdes Haidar, estava reservado um “currículo verdadeiramente enciclopédico” (HAIDAR, 1972, p. 102), pois ofereciam disciplina de grego, latim, alemão, inglês, francês, geografia, história, retórica e poética, filosofia, geometria, matemática e cronologia, mineralogia e geologia, zoologia filosófica, desenho figurativo e música vocal.

Em 1854, a reforma de ensino no Município da Corte modificou o sistema educacional do colégio Pedro II. Adotou-se a divisão de curso em dois ciclos. O primeiro ciclo compreenderia o período dos primeiros quatro anos de curso, indicado ao estudante desinteressado em bacharelar-se em letras, o qual receberia apenas um certificado especial; o segundo, os três últimos anos finais para aqueles que se interessassem em ser bacharéis. Ao segundo ciclo estavam reservadas as disciplinas humanísticas: latinidade; grego; alemão; geografia e história antiga; geografia e história da idade média; filosofia racional e moral; retórica e poética; e italiano. Três anos depois, em 1857, haveria uma outra reforma educacional do Novo Ministro Imperial, o Marques de Olinda,⁸ e o Colégio Pedro II passa a ter dois espaços físicos para a instrução de seus colegas. Ficou estabelecido que a instrução dos externos seguiria no antigo prédio de São Joaquim e a dos internos, no Engenho Velho, num campo chamado Chácara da Mata.

A divisão de curso no Colégio Pedro II é o reflexo da preocupação européia de ensino, particularmente da Alemanha, país onde se estipulou uma renovação no estilo de educação, as *realschulen*. O ensino científico tornou-se mais valorizado do que o literário, por causa da necessidade de atender à carência educacional da classe de cidadãos da área comercial e industrial. Como na Europa, a adequação de um curso especial no Colégio Pedro II permitia preparar os jovens para a área profissionalizante, o que a formação clássica não propiciava.

Todavia o projeto fracassou por completo, comprovado pela extinção do curso especial do Colégio Pedro II em 1862.⁹ Quando, em 1859, formar-se-ia a primeira turma da classe especial já não havia procura por esse tipo de ensino. A explicação da falta de interesse pelo curso está no desejo dos jovens pelo ingresso nas Faculdades de formação de doutores e bacharéis, só possível ainda com a finalização do

⁸ “O Colégio Pedro 2.º será dividido em dois estabelecimentos de instrução secundária, externato, e internato. O Internato será colocado fora da cidade, com terreno espaçoso não só para exercícios de ginástica, banhos e natação, como para recreio. O Externato será estabelecido no edifício atual do Colégio.” (Dec. 2006 de 24 de outubro de 1857. apud. MOACYR, P. *Op. cit.*, p.40.)

⁹ “4.º - fica suprimido o curso especial de 5 anos de que trata o Dec. n. 2006 de outubro de 1857”. (Decreto 2882 – 1º. de fevereiro de 1862. apud. MOACYR, Primitivo. *Op. cit.*, p.47)



bacharelado em letras. O fracasso da estrutura separatista de ensino, estabelecida pela Reforma de Couto Ferraz, opera o retorno do sistema antigo de ensino do colégio. O novo plano de estudo amplia o ensino do “idioma nacional, o do latim, o do grego e o do francês”, diminuindo “o estudo da física, química e ciências naturais”, com o acréscimo dos “estudos históricos criando um curso especial de História Romana no 3º. ano e distribuindo por duas séries (4º. e 5º.) a História da Idade Média”. (HAIDAR, 1972, p. 120)

A coexistência das duas áreas de conhecimento (humanística e científicista) encontrou sempre resistência no sistema educacional imperial. O sintoma pareceu um pouco mais evidente na efervescência científicista no final do século XIX. A visão científicista extremista elaborava-se a favor da supremacia dos estudos científicos sob as humanidades por conta da opinião determinista de que à ciência caberia o papel de preparação para a carreira especializada, diferentemente da finalidade dos estudos humanísticos, apenas voltado à formação integral do homem. Nesse sentido, construíra-se a teoria de que os estudos científicos e humanísticos deveriam caminhar separados durante as atividades educacionais. Queriam desobrigar os indivíduos a se submeterem a uma instrução desnecessária para o exercício de sua profissão.

Ao lado dessas propostas extremistas levanta-se uma nova espécie de pensamento mais universalizado quanto à positiva atuação das diversas áreas de conhecimento na formação do indivíduo. Na proposta de Rui Barbosa constata-se a defesa de que as letras e a ciência deveriam compartilhar o mesmo espaço de ensino, uma vez que ambas aparecem como configuradoras indissociáveis do saber humano, e o andamento independente desses dois saberes acarretaria um conhecimento fragmentado.

Porém, a opinião de que as humanidades conseguiriam, sem grandes problemas, educar o homem integralmente torna-se inválida no pensamento positivista da época. A posição de defesa dos estudos universalistas confere ao ensino secundário o papel de disciplinador e organizador do espírito para as atividades nas Academias. A nova tendência educacional refletiu de leve no quadro da educação brasileira, principalmente nos estudos do Colégio Pedro II. As reformas (1870) do Ministro do Império Paulino Souza atentaram para a formação dos alunos no ensino das ciências físicas e naturais enquanto diminuíram a cobrança referente aos estudos literários. Se o colégio funcionava como modelo para a admissão nas faculdades brasileiras, as facilidades das reformas de Paulino Souza - conservadas também nas reformas



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

posteriores ¹⁰, caminharam em direção à transformação dessa escola em um verdadeiro espaço de preparação aos Exames de Admissão, reduzindo, portanto, a procura pelo bacharelado.

A problemática da conversão “indireta” do estudo secundário do Colégio Pedro II em preparatório dos Exames agrava-se no momento em que os estudos do bacharelado tornam-se desnecessários aos colegiais apressados em cursar as Academias. Muitos dos estudantes optavam por não prosseguir nos estudos dos dois últimos anos. Mesmo com as ameaças, as reformas fortaleciam o sistema de educação humanística que caracterizava o colégio. Em 1878, a estruturação do ensino desta instituição, elaborada por Carlos Leôncio de Carvalho, valorizava a veia humanística, acrescentando o estudo da língua italiana. A reformulação de 1881, de Homem de Mello, apoiava essa vertente oferecendo o ensino de duas línguas mortas e quatro vivas, de retórica e poética, e, principalmente, da língua vernácula. A situação prosseguiria até mesmo depois da República com a conversão do Colégio Pedro II em Ginásio Nacional.

II.

Era de se esperar que o espírito romântico, por extensão nacionalista, propagasse-se nas instituições de ensino, como vinha acontecendo, desde muito cedo, nos vários espaços culturais da época. Todavia, a educação brasileira oitocentista demonstrou-se verdadeiramente atrasada quando se fala da incorporação da filosofia romântica nos estudos literários escolares, conservando por muito tempo o conteúdo tradicional de aprendizado dos preceitos retórico-poéticos em detrimento das perspectivas histórico-nacionalistas da época. Sem dúvida nenhuma, como já constatamos, a área de humanidades nos estabelecimentos de instrução pública e particular teve êxito, pelo menos, até os primeiros anos de República. Ainda com as tentativas de ascensão do pensamento tecnicista, pode-se dizer que as ciências humanas ocuparam um espaço bastante privilegiado, especialmente na área dos estudos de literatura.

Sob os domínios das disciplinas de “Retórica e Poética”, a educação literária do Império acompanha a tendência universalista dos estudos clássicos, marcados pelo ensinamento das regras formais da retórica e poética que eram aplicadas às leituras de obras literárias da tradição clássica e de algumas

¹⁰ Refere-se à regularização efetiva das matrículas avulsas e à obrigatoriedade da execução dos “exames finais por disciplina, realizados em diferentes momentos do curso, ao encerrar-se o estudo de cada matéria” (HAIDAR, Maria Lourdes Mariotto. *Op. cit.*, 1972, p. 126)



TRAVESSIAS 07 ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

nacionais. Tomava-se a produção literária como material de apoio para a exemplificação dos conceitos da disciplina, sem ter qualquer outro tipo de função. No nosso caso, a menção de alguns nomes da literatura nacional ocorria pela representação de gênero ou outros níveis do discurso nos quais estão inseridos. O nome de Durão passa a ser mencionado porque seus textos servem como exemplo para o termo teórico da poética universal, como, por exemplo, o *gênero épico*, e as poesias de Souza Caldas representariam a *ode religiosa*, que seria uma das subdivisões da espécie *ode* do *gênero lírico*, muito longe, portanto, de representarem a literatura do país.

Os estudos literários que valorizassem a perspectiva histórica do fenômeno literário brasileiro, por conta da influência do Romantismo, demorariam a chegar aos programas curriculares das escolas. Tudo leva a crer que os primeiros passos dados em favor dessa nova abordagem de ensino, como foi o historicismo literário romântico, ocorreram em meados do século XIX, momento em que se exige pela primeira vez o ensino de “história da literatura portuguesa e nacional”, conforme a ementa de 1858 da disciplina de “Retórica e Poética” do sétimo ano do Colégio Pedro II. Além do ensino oficial de retórica e poética, a matéria englobava “exercícios de composição, tanto em prosa como em verso, analyse critica dos classicos portugueses; discursos, narrações, declamações, historia da litteratura portugueza, e nacional.”¹¹

Em 1860, a ementa dessa mesma disciplina torna-se mais clara e detalhada quanto ao conteúdo de história da literatura, ao passo que o de retórica e poética aparece bastante simplificado em comparação aos detalhamentos anteriores. A mudança parece significativa e evidencia a adesão da educação brasileira pelo estudo mais historicista, oficializada dois anos depois com a mudança do título da disciplina “Retórica e Poética” por “Poética e Literatura Nacional”. Mesmo assim, a vertente retórico-poética dos estudos literários encontrou-se sempre fortalecida, pelo menos durante o Império, e perceptível por meio do seu predomínio na programação curricular dos colégios. Essa situação converter-se-ia só em 1892 quando há “o triunfo completo da vertente historicista, que permanecerá absoluta até o final do século, eliminando do currículo sua adversária.” (SOUZA, 1999, p. 36)

Com a inauguração de um curso de literatura com especificidade para a portuguesa e brasileira, despertam-se os olhares para a literatura brasileira, sendo nada mais e nada menos um reflexo natural, mas tardio, do nacionalismo literário. Se houve atraso dos estudos literários nas escolas no que tange ao

¹¹ Vide a ementa publicada em SOUZA, Roberto Acízelo de. *Op. cit.*, 1999, p. 164.



interesse pelo historicismo e, por extensão, pela literatura nacional, vale ressaltar ainda que o atraso foi muito maior em se tratando do estudo particularizado dessa literatura.

Embora o sentimento de nacionalidade estivesse em evidência, a disciplina específica de literatura, com a expressão explícita de “literatura nacional” na ementa do programa, acompanha simultaneamente o ensino das duas literaturas: portuguesa e brasileira. Na verdade, ensinava-se muito mais a primeira do que a última, por incoerente que possa parecer para um país que buscava afirmar-se independentemente literariamente desde as primeiras décadas do século! Em todo caso, a disciplina que compreendia a instrução da literatura luso-brasileira seria adotada oficialmente até 1876. A adoção do compêndio *Curso elementar de literatura nacional*, do Cônego Fernandes Pinheiro, como material didático para o acompanhamento da disciplina de “Literatura Nacional” ou “História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional” do Colégio Pedro II, entre 1862 e 1870, comprova o significado dúbio do termo “literatura nacional” utilizado por professores patriotas como o cônego. Como se pode verificar, o livro elabora a exposição histórica da evolução das literaturas portuguesa e brasileira conjuntamente até a emancipação da última, reservada para a final quando se refere às reformas românticas de Garrett e Magalhães.

Apesar da reformulação das disciplinas de estudo de literatura do Colégio Pedro II, em 1877, incluindo o ensino histórico da produção literária brasileira num módulo separado, a literatura nacional ainda não recebe um espaço privilegiado. Basta analisar os títulos e o conteúdo das matérias - “Retórica, Poética e Literatura Nacional” (1879-1891), “Português e Literatura Geral” (1879-1880), “Português e História Literária” (1881-1891) - para perceber que a literatura vernácula comumente dividia seu lugar com outras disciplinas pela tendência universalista da educação literária oitocentista.

No século XIX, a relação fecunda entre *escola e literatura* propiciou o engrandecimento dos estudos literários brasileiros. Da reflexão sobre a literatura, sob as perspectivas da retórico-poética e do historicismo, pela ou para a prática do magistério, resultou uma produção de trabalhos, alcunhados de compêndios¹², que participaram da constituição da história da cultura literária brasileira. Foram saberes direcionados primeiramente ao ambiente escolar que não se restringiram, no entanto, a esse campo pelo fato de que a política educacional e/ou mercadológica do momento direcionava os livros ao público *extra-escolar*, atingindo a sociedade em geral.

¹² Roberto Acízelo oferece-nos algumas variantes do termo *compêndio*, são elas: elementos, lições, manual, pontos, postilas, sinopse, tratado. (cf. SOUZA, 1999, p. 39)



Essa hipótese comprova-se, segundo Roberto Acízelo, pelo “fato de que alguns dos livros que lemos na Biblioteca Nacional e no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro ostentam o ex-libris de Dom Pedro II ou da imperatriz Dona Tereza Cristina, tendo, portanto, originariamente integrado a biblioteca particular da família real”. (SOUZA, 1999, p. 39) Além disso, constata-se a existência de noticiários comuns em periódicos em que era divulgada a publicação das obras didáticas em questão.

De qualquer modo, a liberdade na elaboração dos compêndios tornava-se bastante restrita pela dependência dos autores dos livros didáticos com o programa oficial de ensino, permitindo-lhes apenas seguir o caráter especificamente didático. Esses trabalhos necessitavam atender prioritariamente ao conteúdo programático das disciplinas das instituições de ensino e restringiam-se ainda mais pelo fato de que deveriam obrigatoriamente basear-se no programa daquelas instituições afamadas e respeitadas na época, como foi o caso do Colégio Pedro II. Ao resenhar o *Compêndio da história da idade média*, de J. B. Calogeras, o Cônego Fernandes Pinheiro demonstra-se consciente da restrição que sofriam os escritores de livros didáticos por conta do plano de estudo dos colégios e o conseqüente comprometimento na qualidade da obra. No caso, demonstra também as estratégias de adaptação dos livros ao mecanismo didático sem que houvesse maiores prejuízos:

Destinando o seu livro aos alumnos do imperial collegio de Pedro II, teve o autor de conformar-se com o seu plano de estudos que determina que entre a história média nas matérias do 3.^o anno, a moderna nas do 4.^o e a antiga nas do 6.^o, começando portanto o seu curso de história pelo meio. Não investigamos aqui quaes forão os motivos que induzirão o governo mandar ensinar a historia por semelhante metodo, e apenas mencionamos esta disposição do regulamento de 24 de outubro de 1857, para mostrar que o Sr. Calogeras não tem toda a liberdade de acção estreado pela historia média. Como hábil professor remediou um dos maiores inconvenientes que resultavão de ingnorarem os alumnos a historia antiga com os seus *Prolegomenos*, em que dá uma succinta idéa do imperio romano, que, como se sabe absorvêra em si o mundo antigo, e cujo conhecimento não podia se dispensar para a boa intelligencia da historia média. (PINHEIRO, 1859, p. 51)

Essa restrição justifica-se bem mais a partir da constatação da presença do editor no comando da rede comercial de produção de livros didáticos dos oitocentos. Em “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)”, Circe Bittencourt demonstra a participação importante do editor nesse processo:



O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado. (BITTENCOURT, 2004, p. 479)

Diante disso, o elaborador de compêndio deveria estar atento a todas as exigências das editoras para que os livros conseguissem a aprovação e a publicação. Não bastava seguir estritamente os programas de ensino. A aceitação pela editora baseava-se no renome dos autores e da instituição na qual trabalhava e na possibilidade de aprovação pelo conselho educacional. As editoras do porte de uma Laemmert ou B. L. Garnier estavam cientes de que as produções advindas de colégios renomados garantiriam a vendagem dos produtos didáticos, posto que os nomes dos professores - os autores dos livros – davam credibilidade ao produto e garantiam o sucesso de vendagem.

Daí o interesse comercial em propagar freqüentemente a biografia social do autor na página do rosto dos compêndios e, quando não, o acréscimo de outros documentos que autenticavam a excelência do escritor e/ou do livro. Nesse aspecto, podemos citar diversas produções nas quais se utilizava esse recurso publicitário, como as dos professores Lopes da Gama, Costa Honorato, Fernandes Pinheiro e Velho da Silva. Na quarta edição do *Compêndio de retórica e poética* (1879), de Manoel da Costa Honorato, publicava-se uma extensa relação dos títulos do autor com o auxílio da repetida expressão “etc” no final, que enfatizava a existência de muito mais titulações. Na capa lia-se:

COMPÊNDIO
DE
RHETORICA E POÉTICA
(4ª. EDIÇÃO CONSIDERAVELMENTE AUGMENTADA)
ADAPTADO
AO PROGRAMA DO IMPERIAL COLLEGIO PEDRO II
pelo
Carlos Augusto de Melo



Conego MANOEL DA COSTA HONORATO

Bacharel formado em ciencias sociaes e juridicas pela
 Faculdade de Direito do Recife, Professor substituto da cadeira de
 rhetorica, poetica e litteratura nacional do Imperial
 Collegio Pedro II, Vigario da freguezia de Nossa Senhora
 da Gloria do Rio de Janeiro,
 Advogado no foro civil e no ecclesiastico,
 Vigario Geral honorario e Examinador Synodal da Diocese
 de S. Pedro do Rio Grande do Sul, (...)

A boa referência dos colégios e, por extensão, dos autores parecia crucial, uma vez que assegurava a aprovação dos livros didáticos por parte da burocracia do poder público – como a Congregação do Colégio pretendido, o Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, a Inspeção Geral da Instrução Primária do Município da Corte e o Ministério da Corte – o único modo pelo qual se conseguiria veiculá-los nas Instituições de Ensino.

Por outro lado, a segurança do aceite pelo setor institucional se encontrava na rede pequena de companheirismo do sistema intelectual e político imperial, cujos avaliadores das obras didáticas, quando não eram conhecidos dos autores pelos laços de amizade, apareciam como os mesmos membros das escolas. Apesar da restrição autoral, não muito questionada na época, o casamento com a indústria editorial parecia interessante aos escritores, porque a certeza de ascensão social e reconhecimento, com a aprovação das obras e a atuação propagandista das editoras, tornava-se previsível. Soma-se a isso o retorno financeiro que parecia bem sugestivo a professores como os do Colégio Pedro II (Freire de Carvalho, Honorato, Velho da Silva, Fernandes Pinheiro, Manuel de Macedo, Manoel da Costa Honorato e Moreira de Azevedo), que se dedicaram ao ofício de *fazer* livros didáticos, o que lhes trouxe uma significativa complementação na renda de professor. De acordo com a declaração de Circe Bittencourt, os “ganhos financeiros dos autores incentivavam de maneira considerável essa geração de escritores de obras didáticas (...)”. (BITTENCOURT, 2004, p. 488) O magistério e o ofício de “homem de compêndios” pareciam mesmo recompensadores, sendo possível a João Ribeiro escolhê-los como “forma de trabalho para o sustento dos seus.” (GASPARELLO apud BITTENCOURT, 2004, p. 488)

Conforme a constatação de um ensino oitocentista centrado nos estudos das humanidades, certifica-se que o quadro de livros didáticos constrói-se principalmente em redor das matérias de literatura,



retórica e poética, gramática, história e geografia. No caso dos estudos literários, a produção de compêndios escolares foi representativa pelos diversos títulos que assomavam a cada ano no círculo intelectual oitocentista. Só pela vertente retórico-poética encontra-se um rol de tratados, como adianta Roberto Acízelo, de “trinta e quatro publicações, entre 1810 e 1886, atestando-se assim o dinamismo do movimento editorial na área da retórica-poética ao longo de quase todo o século.” (SOUZA, 1999, p. 45)

Segundo a lista de Acízelo, há títulos como, por exemplo, *Lições elementares de eloquência nacional* (1834), de Francisco Freire de Carvalho; *Nova retórica brasileira* (1860), de Antônio Marciano da Silva Pontes; *Sinopse de poética nacional* (1859), de Manoel da Costa Honorato; *Elementos de retórica nacional* (1869), de Luis José Junqueira Freire; *Postilas de gramática geral* (1862), de Sotero dos Reis; *Postilas de retórica e poética* (1872), de Fernandes Pinheiro; *Pontos de retórica* (1881), de Luiz Maria Vidal; *Lições de retórica* (1882), de José Maria Velho da Silva; *Manual de retórica e poética* (1886), de Jerônimo Tomé da Silva, entre outras.

Do que ficou dito, no ensino literário do Império utilizou-se de duas abordagens ao trabalhar a literatura, a retórico-poética e a histórica, configurando assim o que seriam dois ramos dos estudos literários brasileiros característicos do século XIX. Obviamente, os compêndios seriam produzidos seguindo respectivamente os dois aspectos referidos. A demanda de compêndios de retórica e poética era quase absoluta em comparação às histórias literárias, pelo simples motivo de que o ensino da primeira sobressaiu-se por quase todo o século.

O número de compêndios próprios de história literária é muito restrito. Até meados de 1870, reconhecemos que havia somente dois apropriados ao estudo da história da literatura do país. Citamo-los: o pioneiro *Curso elementar de literatura nacional*, de Fernandes Pinheiro, e o *Curso de literatura portuguesa e brasileira*, do professor maranhense Francisco Sotero dos Reis, ambos publicados na década de 1860. Esses livros didáticos eram basicamente textos semelhantes uns aos outros, com a mesma carga resumida da matéria por conta do referencial educacional que exigia do professor a transmissão de um conteúdo enciclopédico da área dos estudos literários, não importando a qualidade do que se ensinava, mas o cumprimento integral da ementa. Com isso, pode-se explicar a freqüente utilização de nomes como *resumo*, *sinopse*, *lições* nos títulos de tais trabalhos.

Se a brevidade era o que mais caracterizava os trabalhos didáticos daquele momento, não devemos nos esquecer de que o conteúdo era inspirado nos livros estrangeiros, quando não literalmente *resumido* ou *copiado*. No caso dos manuais de retórica, bastava basear-se em obras consagradas no assunto, tais como



Lições de retórica e belas letras, de Hugh Blair, que aparece como a mais cultivada pelos brasileiros. Por outro lado, quando não acontecia de se inspirarem nos originais, fundamentavam-se nas releituras ou apropriações do discurso de Blair através dos textos do português Francisco Freire de Carvalho: as *Lições elementares de eloquência nacional oferecidas à mocidade de ambos os hemisférios* (1834), junto com as *Lições elementares de poética nacional* (1840).

Tínhamos, portanto, um *resumo do resumo*, reduzindo ainda mais o conteúdo e a qualidade desses trabalhos didáticos. Porém, a falta de originalidade dos compêndios era fato conhecido e aprovado sem problemas pelo círculo intelectual, já que, conforme Eduardo Vieira Martins, “a categoria de imitador é externa à retórica, que aconselhava a imitação e a emulação como artifícios válidos... O que direcionava esses autores era menos o desejo de elaborar uma teoria própria e original do que o intuito de compilar e divulgar conceitos consagrados pela tradição.” (MARTINS, 2003, p.23-24)

Esse acordo afastava os retores da necessidade de contribuir com uma reflexão própria aos estudos literários. A possibilidade de encontrarmos conceitos originais adaptados à nova condição da prática retórica, distante, portanto, do contexto clássico para que foi construída, parece ser muito pouco provável nos manuais de retórica. Poucos ousaram ser contrários às restrições das diretrizes da retórica como Lopes Gama. Em prefácio às *Lições de eloquência nacional* (1851), o autor demonstra-se incomodado com o aspecto didático dos compêndios que carregavam “os excessos de subdivisões e esquematismo” que, segundo ele, reduziria a capacidade de “desenvolvimento philosophico”: “Sei que alguns mestres, e geralmente os discípulos se tem queixado da extensão das minhas Lições, porque abbreviando elles os estudos a ponto de darem dous ou tres preparatorios em tres mezes de ferias, o que mais estimão he huma triste caderneta de definições sem ordem, sem nexo, sem systema, sem nenhum desenvolvimento philosophico, quando sirva em summa para passar por um mero exame de formalidade.”(GAMA apud SOUZA, 1999, p. 62)

No caso dos compêndios de história literária, a situação demonstra-se ficar mais às escondidas, pois os critérios de avaliação eram diferenciados, uma vez que levava em conta a originalidade de pensamento no estudo historiográfico da literatura. Por outro lado, isso não quer dizer que a suposta “exigência” era de todo considerada pelos autores. Era natural recorrer-se, como fala Fernandes Pinheiro, à reflexão “dos mais afamados criticos, sempre que isto nos foi possivel” com receio da “fraqueza dos nossos juizos” (PINHEIRO, 1883, p. VIII), mesmo correndo os riscos da depreciação crítica. Lembrando-se também que



esse escritor praticamente transferiu a sua história literária à periodização constante no *Bosquejo histórico da literatura clássica, grega, latina e portuguesa*, de Borges de Figueiredo, apenas inserindo um período a mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Sidney. Caminhos e descaminhos da educação brasileira no século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, L. (org) **O Ateneu: retórica e paixão**. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1988, p. 59-67.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BRANDÃO, Roberto de Oliveira. **Estudo sobre os manuais de retórica e poética brasileiros do século XIX**. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Lingüística e Línguas Orientais/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1972.
- GAMA, Miguel do Sacramento Lopes. **Lições de eloquência nacional** [2ª. ed.] Pernambuco: Typ. de Santos e Companhia, 2 v., 1851.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.
- HONORATO, Manoel da Costa. **Compêndio de retórica e poética**. 4ª. ed. consideravelmente aumentada. Rio de Janeiro: Typ. Cosmopolita, 1879.
- LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Porto: Liv. Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938/1950, VII.
- MARTINS, Eduardo Vieira. **A fonte subterrânea: o pensamento crítico de José de Alencar e a retórica oitocentista**. 2003, Tese (Doutorado em Teoria e História Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas/SP.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3 v., 1936-1938.
- PINHEIRO, J. C. F. Compêndio da História da Idade Média por J. B. Calogeras. *Revista Popular*. Rio de Janeiro: Garnier, ano I, t. I, jan./abr. 1859, p. 51.
- RIOS FILHO, A. M. de los. **O Rio de Janeiro imperial**. Rio de Janeiro: UNIVERCIDADE/Topbooks, 2000.



SOUZA, Roberto Acízelo de. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: EdUERJ/EdUFF, 1999.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. (org) **História Geral da Civilização Brasileira: Brasil monárquico – declínio e queda do Império**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971, t. II, v. 4.