

E A LÍNGUA PORTUGUESA TORNOU-SE DISCIPLINA CURRICULAR¹

Márcia de Souza Luz-Freitas
(PUC-SP e FEPI-MG)

RESUMO

É pretensão, neste trabalho, apresentar considerações acerca da trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Às escolas de primeiras letras coube o papel de difundir a Língua Portuguesa, por meio de manuais produzidos por autoridades governamentais portuguesas, que mesclavam ao ensino da língua princípios religiosos e uma formação política calcada na obediência cívica e nos valores morais vigentes. Percebe-se que a metodologia do ensino da língua portuguesa seguiu uma tipologia fragmentada, em decorrência da transposição da forma de ensino do Latim, adequando-a ao ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, instauraram-se as divisões Gramática Nacional, Retórica e Poética. Já no século XIX, as Humanidades já não eram mais consideradas prioritárias. A valorização do progresso técnico-científico interferia na constituição das disciplinas e do conteúdo curricular. Como consequência, aulas de Retórica e Poética já não faziam mais sentido. Foi necessário uni-las à Gramática, surgindo a disciplina intitulada Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE

Política lingüística, Ensino português, Disciplina curricular

As idéias aqui expostas inserem-se no tema “Política Lingüística e Ensino de Línguas”. Ao se discutir a constituição da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar, é possível sustentar a hipótese de que o ensino de Língua Portuguesa é construído/influenciado muito mais pelos propósitos políticos, sociais e econômicos que pela concepção de linguagem.

A concepção de linguagem, ao longo da história, mostra variações bem definidas (SOARES,1998), delimitando-se três períodos específicos no ensino da língua materna, no Brasil:

- a) Até pelos anos 60 do século XX, predominou a concepção de linguagem como sistema.

¹ Trabalho apresentado inicialmente como pôster no VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia (2004).

- b) Dos anos 60 a 80, a concepção predominante é a de língua como instrumento de comunicação.
- c) Atualmente, a nova concepção vê a linguagem como enunciação, discurso, interação.

Salienta-se que a concepção de linguagem tem ação sobre a concepção de ensino de língua materna, mas esse constrói-se, principalmente, por meio da legislação vigente – interferência imposta – e da prática pedagógica – interferência que envolve a formação de professores e a práxis cotidiana.

Assim, são objetivos deste estudo:

- a) Identificar fatores que contribuíram para a caracterização da disciplina Língua Portuguesa, considerando os aspectos históricos ao longo de sua constituição e evolução.
- b) Delinear um panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa, relacionando-o ao discurso oficial.

Dessa forma, o presente artigo detém-se no primeiro direcionamento dado ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como forma de aquisição das normas que regem a língua, destacando-se que a ideologia que permeia a política legislativa influi veementemente no processo de constituição da disciplina Língua Portuguesa. As transformações pedagógicas assumem posição secundária.

Ainda no Brasil-colônia, o sistema jesuítico de ensino privilegiava a Gramática Latina, objeto de estudo daqueles que desejavam prosseguir sua vida acadêmica na Europa. Xavier et al. (1994: 47) assim comenta:

Os jesuítas montaram na Colônia, nos moldes europeus, um sistema de ensino que pouco ficava a dever ao seu modelo inspirador. Foram feitas algumas concessões, como a utilização da língua portuguesa e das próprias línguas nativas em ocasiões de descontração.

O sistema jesuítico de ensino, implantado no Brasil-colônia, constituía-se de uma estrutura bifacetada: de um lado, o desenvolvimento de uma pedagogia utilitarista, por meio da catequese indígena, visando à expansão católica e à instituição de um modelo econômico de subsistência da comunidade; de outro, a instalação de um sistema de ensino com o propósito de formação de elites subordinadas à Me-

trópole, favorecendo o modelo de sociedade escravocrata e de produção colonial destinada aos interesses do país colonizador.

Nessa primeira forma educacional, mais visível nas comunidades interioranas, estabeleceu-se como objetivo o ensino da língua portuguesa, havendo, entretanto, paralelamente, a aceitação do uso dos idiomas nativos.

Não somente nos colégios, como também nas aldeias, organizaram escolas em que à catequese religiosa se associava a transmissão do idioma e dos costumes de Portugal. Para tanto, não hesitaram em abdicar temporariamente o grego, que formava com o latim a base de seu plano pedagógico, e atribuir maior importância ao português. Como veículo mais eficaz de comunicação com os nativos, adotaram a própria língua tupi (CHAGAS, 1980: 2-3).

Observa-se, diante de tal situação, uma distinção entre o uso da língua como meio de comunicação e como meio de aquisição de conhecimento e obtenção de prestígio junto à metrópole. A língua da comunicação era a denominada língua geral, “cuja base eram as línguas do grupo tupi” (CUNHA, 2002), definida por Mattoso Câmara (1967) como tupi-jesuítico. Já a língua de promoção e *status* era a língua portuguesa (SILVA NETO, 1976: 61).

Todavia, a vitória do português não se deveu à imposição violenta da classe dominante. Ela explica-se pelo seu prestígio superior, que forçava os indivíduos ao uso da língua que exprimia a melhor forma da civilização. O português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado das gramáticas, enquanto a língua geral carecia deste prestígio, pois era um linguajar aprendido de outiva. Era em português que o Brasil se comunicava com o resto do mundo.

Essa distinção é significativa, pois estabelece o objetivo do ensino de português na escola da época. Paralelamente, demarca a formação social e as articulações entre as diferentes classes sociais que se estabeleciam no Brasil. A língua geral era usada nas relações de produção; as línguas indígenas, consideradas marginais, eram utilizadas apenas para contatos iniciais entre colonizadores e colonizados. O domínio da língua portuguesa era o passaporte para a cultura européia. O bilingüismo que existiu no primeiro século de Brasil-colônia, por tal motivo, desapareceu e a influência das línguas indígenas restringiu-se praticamente ao campo lexical.

A segunda forma educacional deu-se nos mesmos moldes do ensino jesuítico europeu, com a prática curricular de uma formação

inicial unitária, generalista, que trabalhava um conceito de educação por meio da intelectualização, para garantir homogeneidade educacional e política. Nesse currículo, valorizava-se a língua da cultura clássica, ou seja, o Latim.

O ensino elementar, ainda sem existência legal, processava-se paralelamente à instrução secundária. Nesse modelo, não havia preocupação em combater o analfabetismo, mas em proporcionar o mínimo necessário de conhecimentos, de forma a garantir o ingresso às aulas de Latinidade. Assim, o ensino era dado a quem o buscasse (ANDRADE, 1978).

Nos vários colégios jesuítas funcionavam geralmente dois cursos: o de Latim – ensino secundário – e o de Ler e Escrever – o ensino elementar (*Magister Scholae Elementariae Puerorum*) (ANDRADE, 1978; LEITE, 1938).

O vernáculo limitava-se às escolas de ler e escrever, mantidas pelos jesuítas, às portas da universidade, ou era ensinado nas casas das famílias abastadas por mestres particulares (FÁVERO, 1996: 63).

O ensino elementar era realizado nas escolas, seguindo-se o mesmo padrão dos demais níveis, por meio das chamadas aulas de ler, escrever e contar, uma vez que estas três atividades eram exigências para matricular-se em classes de Gramática Latina. Na realidade, o objetivo de se ensinar a língua portuguesa era muito mais para facilitar o ensino de Latim. Além das aulas de Gramática Latina, propriamente ditas, havia aulas de Retórica e os grandes autores clássicos eram estudados em profundidade. O aspirante a um curso superior encontrava-se dessa forma preparado para continuar sua vida acadêmica na Europa.

A Reforma Pombalina, em 1759, impôs a Língua Portuguesa como idioma-base do ensino, entre outras medidas que visavam à modernização do sistema educacional, a cargo dos jesuítas por mais de dois séculos. Tal reforma era reflexo do Iluminismo, que trazia em seu bojo idéias de reorganização da sociedade por meio de princípios racionais decorrentes do cartesianismo e do empirismo do século XVII. A Língua Portuguesa passa, então, com a Reforma Pombalina, a fazer parte dos conteúdos curriculares, mesmo assim seguindo os moldes do ensino de Latim.

No tocante ao ensino elementar no Brasil, às escolas de primeiras letras coube o papel de difundir a Língua Portuguesa, por meio de manuais específicos produzidos por autoridades governamentais portuguesas. Esses manuais mesclavam ao ensino da língua princípios religiosos e uma formação política calcada na obediência cívica e nos valores morais vigentes. É o caso da “*Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua portuguesa e sua orthografia*”, publicada em 1759, sobre a qual diz Andrade (1978: 13):

Trata-se de normas metodológicas para os Professores, que sublinhavam com bastante realce a missão de Mestre, ponderavam certos traços da psicologia infantil para aconselhar aquele, a respeito do melhor modo de colher ótimos resultados, à luz da idéia básica da Revelação Cristã, tanto para o ensino como para a sociedade civil. (...) Os Mestres destas Escolas eram considerados detentores da “ocupação mais nobre e mais útil ao Estado e à Igreja”, por infundirem “no espírito, as primeyras imagens e os primeyros pensamentos que devemos ter do sancto temor de Deos, da obediência ao Rey e aos seus Ministros respectivos, do amor e respeyto aos nossos mayores, do affeto necessário à Pátria e aos interesses da Monarchia.

É interessante observar como determinados fragmentos desse manual aparentemente ingênuos deixam claras as intenções a que se prestava:

Todos os infinitos dos verbos da nossa Lingoa Portugueza acabão em ar ou em er. Para conhecer o infinito dos verbos, basta este exemplo: v.g. Eu devo. a vos que se chegue há de ser infinito do verbo, v.g. devo advertir, devo imaginar, devo conhecer, devo amar, devo ler, devo estudar, etc. Este advertir, este conhecer, este imaginar, este ler, este estudar e este amar sam infinitos, que a vos devo e assim se deve entender na mais vozes ou verbos (*Apud* ANDRADE, 1978: 141²).

Não é nada desproposital a construção do exemplo com o verbo *dever*. Este verbo, acompanhado de outro no infinitivo, modaliza a ação expressa pelo segundo verbo, dando-lhe um caráter eminentemente deontico. A construção resultante é uma perífrase muito comum na língua portuguesa.

A partir da comparação entre as várias acepções, pode-se concluir que o exemplo usado no documento demonstra implicitamente a postura de obediência e de passividade ante o poder portu-

² O documento encontra-se reproduzido na íntegra no apêndice da referida obra.

guês esperada do aprendiz, o que é reforçado no respectivo texto pela frase antecedente: “Para conhecer o infinito dos verbos, **bast**a (grifo nosso) este exemplo”. Por que não se explica o infinitivo já pela presença do morfema flexional *-r*, uma vez que, em continuidade ao fragmento exposto, apresentam-se exemplos de conjugação de verbos “em ar”, “em er” e “em ir” (Cf. ANDRADE, 1978: 141-144)?

O exemplo é bastante para definir o exercício do poder. Não há uma ordem, um comando imperativo, como mensagem, mas uma sutil referência aos deveres do indivíduo: em vez de *você deve, eu devo*. Em termos de funções da linguagem, a intenção é apelativa, contudo o texto é metalingüístico e o exemplo emotivo. O *eu* não se refere ao locutor, nem é meramente trabalhado como pessoa do discurso, mas incita o interlocutor, no caso mestres e alunos, sendo estes, em última instância, os verdadeiros destinatários do conteúdo.

Um outro exemplo extremamente significativo é o que se encontra no tópico que explica o uso das letras maiúsculas.

Deve-se escrever com letra capital Deos, Jesus, Christo. Todos os nomes próprios principiãõ por letra capital, v.g. Pedro, João, Manoel etc., Maria, Antonia, Thereza, Raymundo. Principiãõ por letras capitaes os nomes de dignidades, como v.g. Bispo, Governador, Coronel, Brigadeyro, Sargento Mor, Capitãõ, etc. (*apud* ANDRADE, 1978: 153).

É claro que há muito mais subentendido nesses exemplos que simplesmente apontar o uso de letras maiúsculas, confirmando a dominação portuguesa da época. A escolha dos substantivos revela signos da cultura portuguesa.

Contrariamente ao que prediziam as iniciativas do Marquês de Pombal, o ensino brasileiro dirigido às elites praticamente continuou nas mãos da Igreja, com o predomínio de uma “formação clássica, ornamental e europeizante”. Na verdade, o objetivo de “destruir os privilégios do clero (...) centrou-se numa luta contra o atraso identificado com os jesuítas e não com a Igreja em geral” (CHAGAS, 1980: 7-9).

Ainda que pouco da Reforma Pombalina tenha realmente sido colocado em prática quanto à criação de estabelecimentos oficiais de ensino (XAVIER et al., 1994), percebe-se que a metodologia do ensino da língua seguiu uma tipologia fragmentada, em decorrência da transposição da forma de ensino do Latim, adequando-a ao ensino da

Língua Portuguesa. Desse modo, instauraram-se as divisões Gramática, Retórica e Poética.

A ascensão da burguesia, decorrente do declínio do absolutismo, em pouco alterou a estrutura do ensino da língua, no sentido de que a ela era conveniente manter a ideologia do naturalismo, estabelecendo uma relação natural entre linguagem e realidade. A estrutura do ensino quase não muda; o que muda é a valorização atribuída à língua usada.

O Latim começa, de forma bem lenta, a perder o prestígio. A língua do povo (entenda-se aqui a elite burguesa) é valorizada. “Valoriza o domínio da norma culta como fator de prestígio, pela imitação e assimilação de usos e costumes da corte” (FÁVERO, 1996: 204).

A linguagem estabelecida pela burguesia é a linguagem normal. Mas (...) o normal é o normativo. (...) Falar numa linguagem normal e numa clareza definitiva é o grande objectivo da mitologia burguesa (Coelho, 1967: XII e XIII).

Ainda, mostrando essa pretensa naturalidade, diz Kristeva (1974: 265):

A burguesia tinha conseguido elaborar uma arma ideológica segura: encerrar a linguagem num quadro lógico que lhe tinha sido legado pelo classicismo, concedendo-lhe uma maleabilidade e uma relativa autonomia quando desvia ligeiramente a análise para os ‘factos’ lingüísticos.

As Gramáticas ditas normativas incorporaram essa visão de língua. A concepção de linguagem como um sistema de signos e um conjunto de regras a serem seguidas pela comunidade lingüística tornou-se ainda mais forte, com ênfase no ensino gramatical. A forma de expressão considerada correta passou a ser vista como natural. Ao se considerar, no entanto, como legítima a língua da elite burguesa é de se notar que essa variante lingüística passa a ser considerada a norma culta, que, como já de domínio dessa parcela da população, não se fazia tão necessária no conteúdo escolar. Assim, os programas escolares constituem-se com um mínimo de carga horária de Língua Portuguesa (uma a duas séries das oito que compõem o currículo). Em contrapartida, muito mais tempo para Latim e Grego, no início, e, posteriormente, para o Francês.

No que concerne ao momento histórico do Brasil, o ensino bacharelesco, oriundo do modelo jesuítico, vive uma situação antagônica: no que concerne aos aspectos econômicos, ligados principalmente ao comércio e à indústria, a colônia, via Portugal, está vinculada à Inglaterra; com relação aos aspectos culturais, em que pese o repúdio a Napoleão, são as idéias enciclopedistas da França o referencial teórico. Resulta disso uma imbricação entre o moderno e o utilitário, o que, no que diz respeito às línguas, traduz-se em uma valorização ainda maior dos idiomas nacionais, crescendo no currículo da escola brasileira a importância da língua francesa.

Ainda inicialmente, havia as disciplinas Retórica e Poética e o idioma nacional era objeto de estudo da disciplina Gramática Nacional. É somente em meados do século XIX que surge a disciplina Português. Conforme Fávero (2002), mais precisamente em 1857, na estrutura curricular do Colégio de Pedro II.

Soares (1998: 2) diz que:

Embora esteja ainda por fazer-se uma história da disciplina escolar 'Português' ou 'Língua Portuguesa', sabe-se que, com tal denominação, essa disciplina só passou a existir nas últimas décadas do século XIX; até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética.

Chagas (1980: 20), ao comentar a carga horária destinada a cada área do conhecimento nos planos curriculares do Colégio de Pedro II, diz:

Nas Humanidades, por exemplo, já não nos surpreende que se ensinassem sete línguas, além de Retórica e Literatura, e sim que entre essas línguas o Português nem sequer aparecesse no plano de 1876; ou aparecesse com menos de 1% nos de 1841 e 1878; com menos de 10% nos de 1853 e 1857; e com menos de 15% nos de 1862 e 1879; para surgir com 27,7% no de 1881 (...). Esta aparente reação (...) não retratava maior apreço ao idioma nacional e apenas significava, com atraso de alguns anos, que ele passara a ser exigido como preparatório.

Considerando que o maior peso do currículo era dado à área de Humanidades, aparentemente tal situação, em um país que vive um momento nacionalista, causa estranheza. Razzini (2000: 10), em seu estudo sobre o uso da seleta escolar *Antologia Nacional*, relata:

até 1869 o ensino de Português era insignificante no currículo da escola secundária, onde predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o La-

tim. Depois de 1869, quando o exame de Português foi incluído entre os (Exames) Preparatórios, houve a ascensão desta disciplina no Colégio Pedro II, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente. A literatura nacional era ensinada no currículo de Retórica e Poética, disciplina exigida nos Preparatórios das faculdades de direito até 1890, quando foi excluída dos exames e do curso secundário.

Entretanto, é preciso reconhecer o momento contraditório pós-independência, em que “ao lado da necessidade de se firmar o Brasil enquanto nação, permaneciam os laços de dependência em relação à Europa” (Cunha, 2002). Ao se estabelecer a disciplina Português e, a seguir, introduzirem-se no currículo conteúdos de literatura nacional, já existe uma produção artístico-literária brasileira considerada volumosa, porém ainda fortemente vinculada à Europa, uma vez que esta era o berço da formação intelectual para as famílias mais abastadas (GALLO, 1996). Entre a repetição do modelo europeu e sua ruptura, os traços de semelhança vencem os traços de distinção.

O individualismo, como valor básico da sociedade da época, conduz ao fortalecimento das nações, mas, na mesma proporção, reforça a expansão dos meios de produção e a instabilidade política e social. O sentimento nacionalista, vivido igualmente em países europeus e americanos num momento de instauração de uma nova ordem mundial, camuflava profundas crises geradas por uma estrutura social bifacetada: na Europa, a dicotomia burguesia/ proletariado; nas Américas, a dicotomia aristocracia/escravidão.

A crescente preocupação com o desenvolvimento industrial deu origem a uma estrutura curricular que concentrava nas séries iniciais uma maior carga horária de Matemática e Ciências. Quanto à Arte Poética, se esta já vinha sendo, há algum tempo, vista como algo aparentemente inútil, já em oposição ao caráter utilitarista das artes mecânicas, causando uma distorção da realidade que se pretendia natureza, para que enfocá-la como essencial ao conhecimento humano?

Já em fins do século XIX, o caráter utilitário da educação, com vistas à formação profissional, contribuiu para a perda de uma formação acadêmica mais abrangente. As Humanidades já não eram mais consideradas tão prioritárias.

A valorização do progresso técnico-científico interferia na constituição do currículo. Assim, o ensino secundário foi se remode-

lando. Mas essas alterações fizeram-se de forma muito imprecisa, resultando em enorme oscilação entre os planos curriculares implantados. Para os utilitaristas, no entanto, a penetração das ciências no currículo ainda era mínima e este era visto “sem endereço para a vida” (CHAGAS, 1980: 21).

Como a sociedade exigisse, não só devido aos ideais de igualdade, mas também devido ao processo de industrialização que ora se iniciava, a ampliação das condições de acesso ao ensino, era necessário rever a escolarização a ser ofertada. Se a Arte Retórica era a arte da manutenção do poder pelo uso da palavra, não convinha entender esse poder a todos aqueles que conseguiam ingressar no sistema educacional. Como consequência, não fazia mais sentido.

Trata-se, no momento em que a escola se abre a camadas cada vez maiores da população, de prover uma determinada classe de uma língua que seja a ‘boa língua’ – uma aprendizagem hierarquizada e seletiva concederá a cada classe o nível lingüístico que lhe é necessário. E é sintomático que a multiplicação das escolas públicas tenha expulsado dos currículos o curso de Retórica, isto é, a disciplina que, segundo Barthes (1970), fornecia às classes dirigentes uma técnica privilegiada que lhe permitia ‘assegurar-se da propriedade da linguagem’ (FONTES, 1999: 47).

Retórica e Poética deram lugar à disciplina História da Literatura Nacional, que também acabou sendo eliminada do currículo do curso secundário em 1911 (RAZZINI, 2000). O conteúdo literário passou a ser parte do programa de Português.

Nessas circunstâncias, no programa da disciplina Português, é evidente que era destinado à Gramática o maior percentual da carga horária, cabendo às horas restantes o desenvolvimento de leitura e interpretação de textos e a (re)produção textual – chamada à época de composição. A reprodução, esvaziada de sentido, era perfeita para a classe dominante, num momento de democratização do ensino, pois garantia a manutenção da ordem estabelecida (GALLO, 1996).

Pode-se, a partir daí perceber os problemas que se instauraram no ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis:

- a) o grau de domínio gramatical e redacional passou a funcionar como elemento discriminatório, num momento de grande expansão do ensino público – já não se podiam rotular as camadas sociais apenas através da dicotomia analfabeto/ alfabetizado;

- b) era necessário criar um aparato que desse credibilidade e qualidade ao ensino público, mas, simultaneamente, era necessário manter, de forma camuflada, essa discriminação social causada pelo uso da língua.

Obviamente, as mudanças continuariam. O início do século XX é marcado por um aumento considerável na oficialização e legalização de normas e reformas, entre elas a reforma ortográfica, na qual se observa uma dimensão político-jurídica em lugar da normalização de regras lingüísticas (SOUZA; MARIANI, 1996).

A concepção de língua unicamente como sistema de regras predomina no Brasil, até pelos anos 60, quando a Teoria da Comunicação conseguiu mostrar-se suficientemente forte nos currículos escolares brasileiros, considerando-se a prática lingüística como instrumento de comunicação. A língua é vista como código: ela não é só um sistema de regras a serem adquiridas, mas, um sistema que os falantes precisam dominar para transmitir mensagens com eficácia.

Ao o ensino de Português vai se atribuindo o papel principal de representar a pátria, refletindo o momento nacionalista da consolidação do Estado. Os objetivos desse ensino revelam como intenção a necessidade de garantir a defesa do idioma bem como sua expansão e seu prestígio. A unificação ortográfica tenta calar o conflito *língua portuguesa versus língua brasileira*. Desloca-se a questão para o campo político – acordo entre Portugal e Brasil, soberania da nação, patriotismo exagerado – e ignora-se a discussão lingüística.

É possível concluir que o deslocamento de uma posição puramente normativa para uma acepção mais dinâmica da linguagem não se fez simplesmente por causa do desenvolvimento das ciências. As relações econômicas é que, na verdade, mais fizeram com que esse processo avançasse. As intenções político-econômicas estão sempre presentes nos documentos oficiais e as inovações científicas são utilizadas à medida que interessam ao Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDRADE, A. A. B. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, EDUSP, 1978.
- BARTHES, Roland. *La Rhétorique Ancienne*. *Communications*, 16. Paris: Seuil, 1970.
- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- COELHO, E. P. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidade e estruturalismos. In: COELHO, E. P. (org.). *Estruturalismo: antologia de textos teóricos*. Lisboa: Portugalíia; São Paulo: Martins Fontes, 1967. p. I-LXXV.
- CUNHA, P. F. A. O português falado no Brasil; uma conservação do português lusitano ou uma nova língua? Disponível em: http://cultvox.locaweb.com.br/ler_artigos.asp. Acessado em: 15/11/2002.
- FÁVERO, L. L. *As concepções lingüísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- FÁVERO, L. L. O ensino de língua portuguesa. *Anais do II Simpósio Internacional de Análise de Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- FONTES, J. B. *As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- GALLO, S. O ensino da língua “materna” no Brasil do século XX: a mãe outra. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E.P. (orgs.) *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.
- KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Ed.70, 1974.
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugalíia; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro: Civilização Brasileira, 1938.
- MATTOSO CÂMARA, *Princípios de língüística geral*. 4. ed. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1967.

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

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1976.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p.53-60.

SOUZA, T. C. C.; MARIANI, B. S. C. Reformas ortográficas ou acordos políticos. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E.P. (orgs.) *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.