

Percursos históricos sobre ensino de Língua Inglesa no Brasil

Elaine Maria Santos¹
Lucas Araujo Chagas²
Rodrigo Belfort Gomes³

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo produzir um exercício investigativo com o intuito de desvelar questões históricas, econômicas e políticas sobre ensinar e aprender língua inglesa no Brasil e contribuir com a (re)significação do ensino do idioma nos múltiplos contextos de educação formal. Para tanto, produzimos um estudo historiográfico que remonta aos primeiros marcos da estatização do ensino do idioma e a profissionalização do professor de língua inglesa no Brasil, que, conforme pontua Santos (2022 a), aconteceram no século XVIII, momento em que Sebastião José Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, escreve as primeiras orientações para a institucionalização do ensino nas colônias Portuguesas, e no século XIX, com a criação da primeira cadeira para o ensino de língua inglesa no território brasileiro. À luz dos estudos historiográficos (Jakobs, 2001; Pimentel, 2001; Swiggers, 2009) e ancorados nos pressupostos dos Estudos Linguísticos, em particular àqueles que se conectam à Historiografia Linguística (Koerner, 1995; Nascimento, 2002), esperamos que o texto possa contribuir com estudos futuros sobre a construção de políticas públicas e políticas linguísticas para o ensino de inglês no Brasil, assim como ajudar professores e estudantes no processo de (re)significação de premissas e (re)elaboração de tradições que permeiam as praxeologias de ensino do idioma no país.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Historiografia Linguística. Ensino. Gramática de Castro.

Historical paths of English language teaching in Brazil

Abstract: In this article, we aim to produce an investigative exercise with the will of revealing historical, economic and political questions about teaching and learning English in Brazil and contributing to the (re)signification of the language teaching in the multiple contexts of the formal education in the country. Therefore, we produced a historiographical study that goes back to the first milestones of the nationalization of the language teaching and the professionalization of English language teachers in Brazil, which, as Santos (2022 a) points out, took place in the 18th century, when Sebastião José Carvalho e Melo, better known as the Marquis of Pombal, wrote the first guidelines for the institutionalization of education in the Portuguese colonies, and in the 19th century, when the first chair for English teaching was created in Brazilian territory. In light of historiographical studies (Jakobs, 2001; Pimentel, 2001; Swiggers, 2009) and anchored in the assumptions of Linguistic Studies, in particular those that are connect to Linguistic Historiography (Koerner, 1995; Nascimento, 2002), we

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Letras Português/Inglês, Mestre em Letras e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6376-2932>. E-mail: elainemaria@academico.ufs.br.

² Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Graduado em Letras Inglês, Mestre e Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-9156>. E-mail: lucas.chagas@uemg.br.

³ Professor Titular de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Sergipe. Graduado em Letras Inglês pela Universidade Tiradentes, Mestre em Letras e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Sergipe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3988-8110>. E-mail: rodrigobelfort@academico.ufs.br.

hope that the research can contribute to future studies on the construction of public policies and linguistic policies for the teaching of English in Brazil, as well as help teachers and students in the process of (re)signification of premises and (re)elaboration of traditions that permeate the praxiologies of language teaching in the country.

Keywords: English Language. Linguistic Historiography. Teaching. Castro Grammar.

Introdução

O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro é permeado por obscuridades e fatores políticos, culturais e históricos ainda pouco explorados no âmbito da pesquisa no campo dos Estudos Linguísticos (Leffa, 2006; Santos, 2022a). Essas incipiências abrem campo frutífero para o surgimento de mitos, crenças e generalizações sobre as epistemes que orientam o sistema educacional nacional, assim como impactam a formação de professores de língua inglesa, uma vez que afetam a ancoragem política que esses docentes precisam assumir para se guiarem pela profissão (Chagas, 2024).

Leffa (2001, p. 334) ressalta que o exercício docente que acontece em uma sala de aula de língua inglesa é sempre “condicionado” pelo que se passa fora dela e por debates que estão para além do que refletimos e pesquisamos no ambiente acadêmico. Para o autor, entre os elementos condicionadores do exercício docente estão as diretrizes governamentais, o trabalho das associações docentes, os projetos pedagógicos das secretarias de educação dos estados, os convênios interinstitucionais, a disponibilidade de materiais didáticos, as intenções que são dadas ao ensino do idioma na educação básica, dentre outros.

Lima e Chagas (2024, p. 98) corroboram com o pensamento de Leffa (2001) e acrescentam que os fatores externos à sala de aula de língua inglesa também configuram “o espaço e contexto” inerentes a ela, como, por exemplo, os elementos didáticos, as abordagens de ensino, o manejo da turma, as escolhas metodológicas, as sequências pedagógicas utilizadas e a condução das atividades desenvolvidas pelo professor de língua inglesa. Esse conjunto de forças que condicionam o espaço de ensino requer, portanto, compreensão para que os professores do campo possam descortinar questões históricas, sociais, econômicas e políticas que interferem em suas atividades docentes que, uma vez estudadas, podem (re)significar crenças e conhecimentos sobre a língua inglesa e suas praxeologias de ensino.

Um exercício investigativo nessa direção requer, entretanto, a consciência de que as questões históricas, sociais, econômicas e políticas presentes nas práticas e metodologias utilizadas no ensino e na aprendizagem da língua inglesa nem sempre são contemporâneas. Aliás, a maioria delas estão assentadas em conjunturas arqueológicas que extrapolam o momento presente e que são efeito de produções culturais e acontecimentos do passado, muitas vezes obscuros e complexos, o que requer, portanto, um trabalho investigativo delicado e habilidoso para examinar indícios e suas possíveis significações (Leffa, 2006).

Tendo em vista essas premissas, neste artigo, temos como objetivo produzir um exercício investigativo com o intuito de desvelar questões históricas, econômicas e políticas sobre ensinar e aprender língua inglesa no Brasil e contribuir com a (re)significação do ensino do idioma nos múltiplos contextos de educação formal. Para tanto, produzimos um estudo historiográfico que remonta aos primeiros marcos da institucionalização e estatização do ensino do idioma e a profissionalização do professor de língua inglesa no Brasil, que, conforme pontua Santos (2022 a), aconteceram no século XVIII, momento em que Sebastião José Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, escreve as primeiras orientações sobre o ensino nas colônias Coroa Portuguesa, após a expulsão dos padres jesuítas, e no século XIX, quando D. João VI instituiu, oficialmente, a criação da primeira cadeira para o ensino de língua inglesa no território nacional.

À luz dos estudos historiográficos (Jakobs, 2001; Pimentel, 2001; Swiggers, 2009) e ancorados nos pressupostos dos Estudos Linguísticos, em particular àqueles que se conectam à Historiografia Linguística (Koerner, 1995; Nascimento, 2002) esperamos que o artigo possa contribuir com estudos futuros sobre a construção de políticas públicas e políticas linguísticas para o ensino de inglês no Brasil assim como ajudar professores e estudantes no processo de (re)significação de premissas e (re)elaboração de tradições que permeiam as praxeologias de ensino do idioma no país.

Iniciamos o texto explicitando os pressupostos orientadores da investigação desenvolvida. Na sequência, desenvolvemos algumas contextualizações históricas sobre a adoção de gramáticas no ensino de línguas e a estatização do inglês no Brasil. Adiante, examinamos a origem da tradição estruturalista das línguas a partir dos compêndios linguísticos e refletimos sobre a tradição dos exercícios mecânicos e repetitivos a partir das gramáticas oitocentistas. Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre o estudo.

Pressupostos orientadores da investigação

A Historiografia Linguística é um campo de investigações dos Estudos Linguísticos, que tem como episteme a união inter/multi/transdisciplinar entre Linguística e História, com o intuito de construir estudos diversos que tenham como objeto a língua (Koerner, 1995; Nascimento, 2002). Orientada pelo paradigma historiográfico (Swiggers, 2009), ela se interessa pelos diferentes fatos, fenômenos, manifestações e percepções que uma língua pode apresentar ou conceber em uma determinada conjuntura histórica. A Historiografia Linguística busca, ainda, compreender a história dos processos de produção e recepção linguística, assim como as maneiras pelas quais o conhecimento linguístico foi produzido, desenvolvido e divulgado ao longo do tempo (Batista, 2013; Altman, 2019).

Swiggers (2009) acrescenta que, em uma abordagem inter/multi/transdisciplinar, a Historiografia Linguística descreve e explica como os conhecimentos linguísticos foram construídos e difundidos, a partir de uma análise dos contextos socioculturais e políticos em que os dados estudados foram produzidos. Para caminhar nessa direção, Koerner (1996) propõe que alguns princípios metodológicos básicos precisam ser levados em consideração, sendo, o primeiro, o princípio da contextualização histórica, que estuda os fatores políticos, sociais e culturais que influenciaram sua elaboração; o segundo, o princípio da imanência, que analisa o texto gramatical e os termos empregados, respeitando as terminologias próprias do texto, para que anacronismos sejam evitados; e, o terceiro, o princípio da adequação teórica, que propõe a utilização de conceitos modernos para interpretar o texto antigo, desde que isso esclareça o conteúdo sem que as intenções originais do autor sejam distorcidas (Koerner, 1996).

No estudo proposto, recorreremos, também, a princípios da teoria da Nova História Cultural, que destaca ser essencial a compreensão das práticas culturais e das representações simbólicas nos contextos históricos correspondentes, o que propicia a geração de interpretações diversas. Burke (2008) define a Nova História Cultural como sendo uma abordagem interdisciplinar que procura compreender a realidade como sendo resultado de uma construção social e/ou cultural. Para o autor, a linguagem desempenha um papel central na formação das representações culturais, funcionando como um sistema simbólico que reflete e molda as percepções sociais.

Partindo desses pressupostos, neste estudo, buscamos dados produzidos nos séculos XVIII e XIX que remetem ao processo de estatização da língua inglesa como produto de ensino no contexto brasileiro. Para compor o *corpus* de análises, escolhemos dois compêndios, a *Grammatica anglo-lusitana e lusitano-anglica*, de J. Castro (1759) e a gramática de Ollendorff (1850). Exploramos, também, algumas questões presentes em *A Grammar of the English Language*, de Lindley Murray (1795) e no *English Grammar in Familiar Lectures*, de Samuel Kirkham (1829). A partir dessas obras, discutiremos as questões educacionais que eram difundidas no século XVIII, bem como poderemos compreender, mais amplamente, a relação entre as regras e exercícios gramaticais, que estão presentes nas obras desse recorte temporal, e suas finalidades.

Destacamos que as gramáticas escolhidas nos permitem analisar não somente as estruturas linguísticas típicas daquele tempo. Como documentos históricos, elas nos dão a possibilidade de acessar o papel que as referidas gramáticas tiveram e as representações culturais, políticas e sociais da época, que nelas estão indicadas (Burke, 2008). Assim sendo, além de uma análise contextual, oferecemos uma averiguação preliminar das representações culturais encontradas nas gramáticas, com destaque para a presença de exercícios, diálogos, listas de vocabulário e possíveis indicações de práticas pedagógicas.

Propomos que, ao compararmos as gramáticas, é possível investigar continuidades e rupturas na produção dessas obras, bem como explorar os contextos históricos e culturais que estão representados nelas e que permeiam o ensino da língua inglesa. É importante destacar que, em uma perspectiva historiográfica, as gramáticas não podem ser vistas como mero instrumento de ensino linguístico, uma vez que funcionam também como artefatos que carregam as representações e práticas sociais de suas respectivas épocas (Burke, 2008). Nesse sentido, o presente estudo, ao construir esse processo investigativo, traz à tona novas possibilidades de ver e perceber as gramáticas históricas em questão, além de nos dar a possibilidade de (re)significar as políticas educacionais do ensino de língua inglesa no contexto brasileiro.

Ponto de partida: contextualizações históricas

A estatização do ensino e da profissionalização de docentes para o ensino de língua inglesa no Brasil recebeu grandes contribuições das reformas educacionais promovidas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, no século XVIII (Santos, 2022a; 2022b). Ao sugerir direcionamentos e objetivos educacionais para a educação no Império Português, e suas colônias, o Marquês marcou história criando as primeiras iniciativas de política linguística e política de instrução para o ensino de línguas por todo o território lusófono (Santos, 2010). Como pontua Santos (2022b),

Com as reformas pombalinas da instrução pública, a história do ensino das línguas em Portugal e no Brasil alcançou estatuto de política linguística e educacional de um Estado-Nação, já que, com a institucionalização do ensino em Portugal e suas colônias e a expulsão dos Jesuítas, o controle da educação passou a ser centralizado pelo Estado.

Oliveira (1999) e Santos (2010) destacam que o projeto iluminista de fortalecimento dos Estados-Nação tinha como um dos grandes pilares a consolidação da língua nacional como língua de trocas entre as elites e os povos conquistados. A recusa da Companhia de Jesus em ensinar aos índios na língua portuguesa fez com que D. José I, Rei de Portugal, decretasse, pelo Alvará de 1759, a expulsão dos jesuítas e a condenação dos referidos padres como os responsáveis por todo o atraso econômico e social de Portugal e suas colônias. Um verdadeiro problema educacional foi instaurado, já que os jesuítas eram os maiores responsáveis pela educação estabelecida nas colônias portuguesas, a exemplo do Brasil.

Como não havia como substituir os jesuítas por outras congregações religiosas, que se encontravam em número bem inferior, a Coroa Portuguesa não teve outra solução que não fosse a de estatizar o ensino, que passava a ficar sob a responsabilidade do Estado. A partir de então, a figura do professor régio foi criada, e os primeiros concursos públicos para provimento de vagas de professores foram realizados. Neste momento, o investimento educacional estava direcionado, primordialmente, ao ensino das primeiras letras (Oliveira, 1999; Santos, 2010).

De acordo com Santos (2010), desde o fim do século XVI, tivemos, no Brasil, as primeiras cadeiras para o ensino da língua inglesa, somando-se àquelas destinadas ao ensino do francês, já que a língua era considerada como o idioma franco de acesso à cultura, ao conhecimento e à civilidade. Os paradigmas que orientavam o ensino de inglês na época

estavam relacionados, principalmente, às aulas de fortificações, essenciais para a proteção dos domínios de Portugal e suas colônias e, mais adiante, às aulas de comércio (Oliveira, 1999; Franco, 2019).

Cabe ressaltar que, em 1809, D. João VI instituiu, oficialmente, a criação da primeira cadeira para o ensino de língua inglesa – e também da língua francesa – em terras brasileiras. Este ato representou a formalização do ensino do inglês no sistema educacional brasileiro, sendo possível uma diferenciação das iniciativas anteriores, já que estas, além de terem sido esparsas, não eram institucionalizadas. Na visão do Príncipe Regente de Portugal, era necessário criar cadeiras de professores regentes da língua-alvo tendo em vista a riqueza linguística e o número de assuntos divulgados em francês – principalmente, tendo em vista que o idioma era a língua franca da época – e em inglês, nas trocas comerciais e ambientes de diplomacia. Foi também em 1809 que D. João VI nomeou o Padre irlandês Jean Joyce como o primeiro professor de língua inglesa no Brasil (Oliveira, 2009; Chaves, 2004).

Oliveira (1999) aponta que, inicialmente, o ensino de língua inglesa, no país, teve uma utilidade prática e política. Uma vez que o idioma era utilizado para comunicar assuntos diversos relativos à política, ciência e economia, ao redor do mundo, ele era estratégico para que a Coroa e os trabalhadores do Império se atualizassem sobre os acontecimentos que repercutiram em outras nações. Assim como hoje, pensava-se majoritariamente na capacitação de profissionais para o atendimento de demandas de mercado e às necessidades de engajamento global que eram requeridas pelas relações comerciais com nações em que a língua era falada (Chaves, 2004). O idioma era, portanto, um instrumento de poder brando (Madeira Filho, 2016).

Oliveira (1999) e Santos (2010) destacam que, para um sistema educacional que estava em crescimento, era necessário que um número mínimo de compêndios de relevância fizesse parte do acervo de obras a serem estudadas, principalmente nos cursos de formação escolásticas que se proliferavam em terras brasileiras, como os jurídicos e de medicina, bem como, a partir de 1837, no Collegio de Pedro II. Nesse contexto, o ensino das línguas vivas se fazia essencial, já que os livros técnicos, em sua grande maioria, não eram escritos em português.

A regulamentação de políticas para o ensino iniciadas no século XVIII pelo Marquês de Pombal culminou na promulgação da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que possibilitou a criação das primeiras Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilarejos, e condados do Império. Devido a sua grande importância e marco histórico, a Lei acabou imortalizada e o dia

em que ela foi homologada se tornou o dia do professor, no Brasil. Embora a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 não fale nada em específico sobre a atuação do professor de língua inglesa, é a partir dela que os primeiros desenhos que conceberam a identidade desse profissional no Brasil são feitos.

Os resultados desse processo podem ser identificados em documentos históricos da fundação do Colégio D. Pedro II, em 1837, o qual teve, desde a sua fundação, o ensino da língua inglesa. Estabeleceu-se, desde aquela época, a demarcação de cadeiras de professores de inglês, assim como o status de língua complementar ao idioma, tendo em vista que o francês, por ser a língua franca daqueles tempos, deveria ser priorizado (Leffa, 1999). A compreensão histórica dos processos de ensino que foram adotadas nesses contextos de educação formal remontam, contudo, a fatos antecedentes à chegada da estatização do ensino do inglês no Brasil e às reformas pombalinas.

Na Lei de 1809, criada por D. João VI, na qual foram estabelecidas cadeiras docentes – de língua inglesa e língua francesa – e a nomeação dos primeiros professores para elas, foi recomendado que aqueles que se assumissem o cargo, na medida do possível, compusessem obras a serem utilizadas em suas aulas. Em pesquisas históricas, verificou-se que o primeiro professor de inglês, o Padre John Joyce não escreveu nenhum compêndio para essa finalidade, contudo, o Padre Guilherme Tilbury, que o sucedeu, conseguiu atender à regulamentação da referida Lei, e publicou a *Arte Ingleza*, em 1827. Um compêndio curto, com poucas regras gramaticais, seguindo a orientação pela prioridade que deveria ser dada à concisão. Este compêndio teve circulação no Brasil, o que pode ser comprovado ao constarmos a presença de um exemplar dessa obra na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (Santos, 2017).

Santos (2022b) relaciona outras obras que também podem ser encontradas na Biblioteca Nacional, a exemplo da edição de 1759 da “Gramática Anglo-lusitânica”, de J. Castro – publicada, inicialmente, em 1731 – como materiais didáticos utilizados nesse período. O compêndio é composto “por 407 páginas, divididas em duas partes. A primeira, com 240 páginas”, dedicadas ao ensino de “português para falantes de inglês”, e a segunda, com 167 laudas, voltadas para o ensino de inglês para portugueses (Santos, 2022, p. 357; Santos, 2010).

A gramática de Castro (1731) possui grande similaridade com as gramáticas publicadas entre os séculos XVI e XIX, uma vez que, como detalha Auroux (2009), ela estava fundamentada no método do catecismo. Esse método, que traz suas origens na instrução

religiosa dos séculos XVI e XVII, baseia-se no estabelecimento de perguntas e respostas organizadas com o objetivo de facilitar a memorização e compreensão dos conteúdos. Para Oliveira e Correa (2006), este método, além de ter sido empregado para o ensino doutrinário, foi também utilizado em disciplinas tais como gramática e retórica, nas quais os conteúdos são dispostos em pequenas seções, de forma direta e sistemática, em que se tem, quase sempre, uma conversa entre duas pessoas: uma que quase nada sabe e outra que vai ensinar. Logo após, é comum a apresentação de exercícios baseados na repetição.

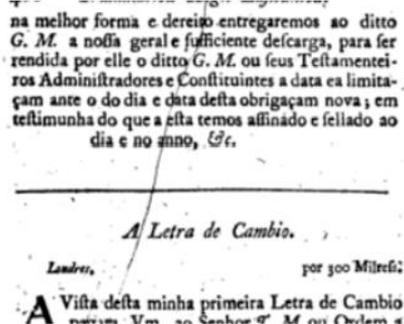
No caso da gramática de J. Castro (1759), as conversações são encontradas na seção em que são apresentados diálogos familiares, com a proposição de exercícios mecânicos e repetitivos, baseados na memorização e recitação. Impressa em Londres, a gramática de Castro (1759), publicada inicialmente em 1731, foi produzida com o intuito de estreitar a relação entre os povos Anglófonos e Lusófonos e prover meios para angariar falantes para as relações comerciais entre as nações Inglesas e Portuguesas (Santos, 2022b). Uma cópia da terceira edição do livro pode ser acessada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, o que sugere que tal compêndio fora utilizado para fins educacionais no Brasil e para orientar as políticas de ensino da língua inglesa a partir das reformas pombalinas e da criação das primeiras cadeiras docentes para essa finalidade.

É curioso observar que a gramática de Castro (1759) traz, em seu prefácio, a indicação de que ela seria de “grande utilidade para o comércio”. Na seção “To the reader” (ao leitor), Castro (1759) escreve que o estudo do Português e do Inglês era relevante para ampliar os laços comerciais estabelecidos entre Portugal e Inglaterra, devendo a gramática ser utilizada por “Homens de Negócio, de absoluta importância, e para o curioso Estudante de entretenimento e recreio” (Castro, 1759, p. 243).

Ao longo do compêndio, são destacadas, nas últimas sessenta páginas, uma coleção de cartas sobre o comércio e diálogos familiares. Os textos propostos também são fonte de estilos de escrita que servem de modelos formais de comunicação por cartas e sugerem parâmetros morais de comportamento durante uma interação verbal com o falante da língua-alvo. É interessante observar que os documentos dados como modelo eram apresentados em português e inglês, como mostra o quadro comparativo de Santos, (2022b, p.362), sugerindo a equivalência entre as línguas.

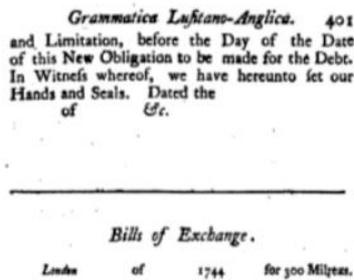
Figura 1: Versões Português e Inglês da Gramática de Castro (1759)

Fig.2 Letra de Câmbio da gramática de Castro



Fonte: CASTRO, 1759, p. 400

Fig.3 Bills of Exchange da gramática de Castro



Fonte: CASTRO, 1759, p. 401

Fonte: Santos (2022b, p. 362)

Outra curiosidade revelada na gramática de Castro (1759) é que, conforme ele mesmo pontua, ela foi escrita com o objetivo de tentar corrigir erros presentificados em publicações anteriores sobre o uso dos dois idiomas e nas suas aplicações durante o processo tradutório. De acordo com Santos (2010), até o século XIX, era comum aos gramáticos a prática de reescrita de obras já existentes, na tentativa de corrigir erros, cobrir lacunas e aperfeiçoar exercícios e exemplos, já que não havia uma preocupação com a ideia de plágio. Além disso, era comum o uso de pseudônimos e abreviações e não havia um compromisso com questões autorais.

À guisa da necessidade de construirmos reflexões sobre os fatos remanescentes dessa época, podemos dizer que as contextualizações históricas aqui apresentadas nos sugerem alguns elementos interessantes para o processo de (re)significação do ensino de língua inglesa no Brasil. Em primeiro lugar, que ele começa marcado por questões econômicas e mercadológicas; em segundo; com a nomeação de um “falante nativo” para o exercício de um posto de professor do idioma; em terceiro, com livros gramaticais que orientam um processo de ensino baseado na correção, adequação, tradução, repetição e no uso de modelos-padrão de comunicação (Pardo, 2024).

Esses elementos parecem, ainda hoje, muito presentes no ensino formal da língua inglesa no contexto escolar, que, como pontua Leffa (1999) e Pardo (2024), segue tradicional e aos modelos coloniais e desejoso por rupturas. Essas constatações tornam possível dizer que ideais oitocentistas do ensino do idioma ainda remanescem no presente e que pouco mudaram. Contudo, de lá para cá, o mundo mudou, o Brasil mudou e os contextos e objetivos de ensino

da língua inglesa também mudaram, o que requer de nós uma revisão das praxeologias docentes, educacionais e linguísticas que são empregadas no ensino do idioma no país.

Os compêndios linguísticos: tradição e estrutura

De acordo com Auroux (2009), os compêndios gramaticais publicados desde o século XVI seguiam a mesma padronização e tipologia conteudista. Normalmente tinham quatro partes, seguiam a tradição dos modelos grego-latinos e sempre estavam presentes nessas obras tópicos como ortografia, etimologia, sintaxe, prosódia. Nos capítulos de ortografia, eram dispostas regras da escrita, com destaque para a correta grafia das palavras, uso das letras, acentuação e pontuação. Esses capítulos demarcavam a preocupação em se estabelecer uma normatização das línguas, já que muitas ainda não possuíam um sistema de escrita padronizado (Howatt; Widdowson, 2004).

No capítulo de etimologia, era comum uma tentativa em trabalhar com a formação e classificação das palavras, lições sobre flexões nominais e verbais e abordagens linguísticas relacionadas às partes do discurso direto e indireto. Já no de sintaxe, o destaque era dado às relações entre os termos da oração e a construção das sentenças. No de prosódia, os conteúdos abordavam a pronúncia correta das palavras, a acentuação tônica, os modelos normativos de fala, versificação e métrica poética, como descrevem Howatt e Widdowson (2004).

A estruturação das gramáticas em quatro partes influenciou o ensino do inglês como língua estrangeira por muitos séculos, enfatizando a tradição normativo-gramatical herdada das gramáticas latinas. A sistemática de estudo da língua latina teve, portanto, uma influência muito grande na construção dos compêndios de língua inglesa, conforme observamos nas obras gramaticais do idioma publicadas nesse recorte temporal (Michael, 1970). Apesar disso, Auroux (2009) reforça a ideia de latinização das gramáticas vernaculares na Europa.

Para o autor, entre os séculos XVI e XVIII houve uma sistematização e normatização artificial das línguas, a partir da gramática latina, de modo que bastava saber Latim para que todas as outras línguas começassem a ser estudadas e aprendidas por comparação. A *Grammatica anglohispanica* de Castro (1759), por exemplo, traz alguns exemplos de como a influência latina acompanhou a produção de compêndios ao longo dos séculos. Na explicação dada sobre os usos dos substantivos, Castro (1759, p. 269) escreve que “Os Nomes em Inglês,

se declinão por meyo de Artigos, e não por Mudança de terminaçois, como os Latinos, e tem seis cazos; a saber, Nominativo, Genitivo, Dativo, Acuzativo, Vocativo, Ablativo”.

Nesse excerto, nota-se de forma explícita uma explicação e justificativa para que as partes da gramática da língua inglesa fossem estudadas a partir das declinações latinas, mesmo não havendo uma lógica linguística que justifique essa adaptação e utilização. É preciso destacar que essa tentativa em se basear na língua latina para explicar os usos e fenômenos de outras línguas, em especial do inglês, fez com que muitos erros de gramaticalização fossem cometidos nas gramáticas publicadas na época. Em boa parte, esses erros eram influenciados pelas declinações latinas, o que não ocorreria se houvesse, por exemplo, um processo de descrição, ao invés da modalização do funcionamento da língua inglesa aos parâmetros da língua latina.

A seguir, temos um exemplo, dos prejuízos da modalização latina à descrição do funcionamento da língua inglesa, no qual o trabalho com os adjetivos possessivos, seguindo-se a influência da declinação latina, fez com que Castro (1759, p. 55-56) utilizasse a forma *ours* como plural de *our*. Contudo, a forma *ours* não é a correspondente do plural do *our*, sendo, na realidade a estrutura utilizada para o pronome possessivo.

Figura 2: A descrição do adjetivo possessivo *our* na Gramática de Castro (1759)

Singular
N. our, nosso, nossa
G. of our, de nosso, de nossa
D. to our, ao nosso, á nossa
A. our, a nosso, a nossa
V. o our, ó nosso, ó nossa
Ab. from our, de nosso, de nossa
Plural
N. ours, nossos, nossas
G. of ours, de nossos, de nossas
D. to ours, ao nossos, á nossas
A. ours, a nossos, a nossas
V. o ours, ó nossos, ó nossas
Ab. from ours, de nossos, de nossas

Fonte: Castro (1759, p. 55-56)

Em uma tentativa de tentarmos contextualizar os remanescentes da história da organização dos compêndios gramaticais nos tempos de hoje, observamos que a iniciativa de explicar a língua inglesa, tendo como parâmetro a língua portuguesa – língua originária do latim – ainda é muito presente no ensino de inglês na educação básica no contexto brasileiro. É

comum nas aulas de inglês, por exemplo, a associação do verbo ser e estar (do português) ao *verb to be* (do inglês). O fato é que, por mais que essa seja uma tentativa pedagógica de auxiliar os estudantes, ela acaba causando grande confusão, porque durante a comparação não há correspondência literal e direta no inglês quanto a produções de sentido, principalmente no verbo estar (português), que pode ser confundido com *stay* (inglês).

Como alerta Leffa (1999), é comum, também, uma tentativa de ensinar o inglês como se ensina o português. Parte-se do pressuposto de que a aula deva ter o mesmo ritmo, espaço arquitetônico, o uso de dicionários e cadência pedagógica semelhante. A prevalência dos conteúdos gramaticais nas aulas de língua inglesa e a correção de exercícios de análise sintática, morfológica, ortográfica, que muitas vezes é observada na educação básica, é uma demonstração disso. Há, inclusive, o imaginário de que são os conteúdos gramaticais estudados e assimilados que deixam o estudante apto para o próximo ano de estudo do idioma (Leffa, 2001).

É como se a tradição latina de análise, modalização e estudo de línguas remanescesse ativa, ainda hoje, no ensino de inglês, no Brasil, assim como acontecia em seus primórdios. Curiosidade, ou não, é suspeito observar que o Latim ainda segue sendo estudado na maioria dos Cursos de Licenciatura em Letras Inglês do país, mesmo que não haja nenhum antecedente legal estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação Superior para que a língua seja ensinada nesses cursos (Chagas, 2024). A tradição escolástica latina nas aulas de língua inglesa é, portanto, mais presente nos tempos de hoje do que conseguimos dimensionar. Ela parece um gene inconsciente inerente ao ensino de inglês, contudo, um elemento genético que precisa ser (re)significado e (re)adequado ao momento e demandas contemporâneas do ensino do idioma na educação regular brasileira.

As gramáticas inglesas oitocentistas: a tradição dos exercícios mecânicos e repetitivos

Auroux (2009) propõe que a grande inovação tecnológica da modernidade seja, na realidade, a gramática. O autor defende a ideia de que ela se constitui como um instrumento técnico que fez com que fosse possível transformar as línguas em ferramentas eficazes para a comunicação escrita, para a administração e para a ciência, e, por isso, deve ser compreendida como uma revolução tecnológica. Essa premissa se baseia em alguns fatos, como, por exemplo,

na possibilidade de fazer com que as línguas faladas sejam transformadas em línguas escritas e normatizadas. A despeito disso, a normatização escrita faz com que seja possível investir em uma padronização e em um método sistemático de ensino, o qual pode ser utilizado para a educação das massas.

Contribui para esse pensamento o fato de que, ao se transformar em uma ferramenta de ensino, a gramática permite que o processo de aprendizagem aconteça de forma estruturada. Ademais, a facilidade de criação de modelos de correção e legitimidade que a gramática permite tornou possível que as línguas passassem a ser transmitidas e fixadas ao longo dos séculos (Auroux, 2009). A instrumentalização da gramática para essa finalidade foi estratégica para muitos impérios europeus, uma vez que os Reis impunham, através dos compêndios da língua, não apenas padrões linguísticos, mas também costumes, morais e comportamentos que eram esperados dos povos conquistados, de forma implícita nos exemplos e exercícios utilizados.

Quando analisamos compêndios do século XVIII, como é o caso da *Grammatica Anglolusitanica* (Castro, 1759), precisamos destacar o caráter normativo da obra, que privilegiava a compilação de regras gramaticais, em detrimento de exercícios. Nota-se que a memorização acompanhada de práticas de recitação era algo recorrente na época. Esse fato explica a existência, nessas obras, de seções reservadas para frases virtuosas, provérbios e diálogos familiares, que muitas vezes eram carregados de ideais provincianos. Os autores estavam mais preocupados em codificar regras gramaticais e implantar ideias do que em desenvolver métodos de ensino que facilitassem a aprendizagem. Acreditava-se que a exposição dos estudantes a modelos linguísticos e morais corretas era o suficiente para que os aprendizes internalizassem o idioma (Kemmler, 2012).

Howatt e Widdowson (2004) destacam que a inserção de exercícios práticos em compêndios pode ser datada do final do século XVIII. Para os autores, ela foi impulsionada pelo crescente interesse por métodos de ensino mais interativos e pelo desenvolvimento de abordagens pedagógicas que enfatizavam a prática na aprendizagem de línguas. O Colégio de Pedro II, por exemplo, começou a adotar, em meados do século XIX, em seus planos de estudo, uma orientação por abordagens mais indutivas e práticas, o que reforça essa premissa (Santos, 2017).

A partir do século XIX, pode ser percebida, portanto, uma maior inclusão de exercícios nas gramáticas de ensino de línguas. Houve também a necessidade de formulação de métodos

mais indutivos. Com o crescimento da classe média, passou a ser necessária a produção de gramáticas voltadas para autodidatas, que precisavam de práticas que os ajudassem a estudar outros idiomas sem que houvesse a necessidade de um professor (Kelly, 1969).

Um das primeiras gramáticas da língua inglesa a inserir exercícios, ainda de forma normativa, foi *A Grammar of the English Language*, de Lindley Murray (1795). Encontramos nessa obra extensas explicações teóricas com práticas rígidas e estruturadas, listas de palavras para análise morfológica, práticas de tradução literal e exercícios de completar e transformar, focados na mera memorização das regras. Embora a gramática fosse mais intuitiva para estudantes autodidatas, a ênfase pedagógica continuava na correção normativa e na oferta de modelos fixos a serem memorizados.

No início do século XIX, Samuel Kirkham (1829) publicou o *English Grammar in Familiar Lectures*, que combinou longas explicações teóricas com exercícios formais focados na análise sintática. Entre os elementos da obra identificamos atividades voltadas para a análise sintática (*Parsing*), exercícios de correção de sintaxe (*False Syntax*) e perguntas voltadas para os sistemas de pontuação, nas quais os alunos precisavam identificar a pontuação correta para cada fase apresentada. Ainda assim, a ênfase pedagógica mantinha-se focada na fixação de regras e modelos gramaticais.

Entre as gramáticas mais publicadas no século XIX, destacam-se as que foram traduzidas a partir da obra de Heinrich Gottfried Ollendorff (1850). Nestas obras, temos uma grande ênfase dada no uso de exercícios mecânicos para o ensino de línguas, com o objetivo claro de promover oportunidades para se trabalhar com a memorização e a repetição, considerados como aspectos centrais para que o aprendizado linguístico pudesse ser assegurado. Temos, então, traduções diretas e inversas, nas quais os aprendizes tinham que comprovar familiaridade com estruturas sintáticas e vocabulário. Identifica-se, também, atividades de preenchimento de lacunas, nas quais os discentes precisavam completar frases com palavras ou formas verbais adequadas, mais uma vez reforçando o valor dado às regras gramaticais e práticas voltadas para a repetição e memorização, vistas como vitais para que as estruturas linguísticas estudadas pudessem ser internalizadas.

A obra de Ollendorff (1850) era associada ao estudo do inglês em um idioma específico (no caso em questão, na língua espanhola) e, da mesma forma que a gramática de Castro (1759), tem-se uma abordagem voltada para o estudo exaustivo das regras gramaticais, e da tradução

equivalente, vistas como essenciais para que os aprendizes pudessem aprender qualquer idioma. Diferentemente da *Grammatica anglolusitanica*, a obra de Ollendorff (1850) apresentava alguns exercícios.

Após a explicação gramatical nos dois idiomas, eram disponibilizados alguns exercícios que seguem a mesma estrutura: pequenos textos com frases afirmativas e/ou negativas, que deveriam ser utilizados para tradução, memorização e recitação. Em algumas questões, espaços em branco eram colocados, para que os alunos pudessem inserir as palavras corretas. Enquanto na gramática de Castro (1759) os textos utilizados para fornecer modelos morais para a mocidade estavam representados na forma de diálogos familiares, na gramática de Ollendorff, essa prática era propiciada por intermédio dos textos que eram utilizados nos exercícios propostos, como podemos observar na figura 3, logo abaixo.

Figura 3: Excertos da Gramática de Otto Ohlendorf (1850)

EL PRECEPTOR ELEMENTAL INGLÉS. 301	
La parte baja de la ciudad no es tan regular como la alta.	The lower part of the city is not so regular as the upper.
Por que es mas antigua.	Because it is of an older time.
Antiguamente construian calles muy angostas.	They used formerly to build narrow streets.
Y tambien tortuosas.	And winding also.
Hay un buen libro de guia?	Is there any good guide-book?
Consigame un ejemplar.	Procure me a copy.
Cuáles son los principales edificios que debo visitar?	What are the principal buildings I should see?
El Correo, las Casas Consistoriales.	The Post-office, City Hall.
El Arsenal, el Astillero.	The Navy Yard, the Dry-Dock.
El Museo, el Parque.	The Museum, the Park.
El edificio de la Equitativa.	The Equitable building.
Y otros muchos que merecen visitarse.	And many others worthy of a visit.
Puede Vd. conseguirme boleto de entrada para.....?	Can you procure me a ticket for.....?
No la necesita Vd. para entrar.	You will be admitted without it.
Tengo intencion de visitarlo.	I intend to visit it.
Le aconsejo que lo haga.	I advise you to do so.
La cárcel está muy bien tenida.	The prison is very well kept.

Fonte: Gramática de Ollendorff (1850, p. 301)

Quando analisamos a aula de inglês, no Brasil, na atualidade, é comum que elas ainda tenham vestígios das mesmas premissas mecânicas propostas pela gramática de Ollendorff (1850). Os próprios comandos “*listen and repeat*”, “*read*”, “*ask the question*”, “*answer the question*”, “*complete the sentences*” muito típicos nos livros didáticos de inglês na

contemporaneidade permitem uma associação dos mesmos à gramática de Ollerdorff (1850). Essa constatação nos demanda indagar, então, no que evoluímos, nesses últimos séculos, nas praxeologias e nas formas de ensinar língua inglesa nos contextos em que ela é estatizada.

Estamos apenas rodando a roda, ou aproveitando a roda para nos locomovermos? Será que os livros didáticos que temos hoje e as praxeologias que os professores desenvolvem a partir dele, nos contextos educacionais, evoluíram ou são meras prolongações do ensino colonial pombalino e dos modelos gramaticais dos séculos XVI e XVIII? Essas questões, ainda sem respostas, ajudam-nos a abrir precedentes para que novos estudos historiográficos sejam conduzidos com o intuito de seguir desvelando mistérios e fatos que podem permitir avanços nas (re)invenções no ensino de inglês no contexto brasileiro.

A questão que se lança é que a denúncia ao modelo mecânico, repetitivo e tradicionalista de ensino de inglês na escola brasileira vem sendo problematizado há várias décadas, como propõe Leffa (1999; 2001). Do século XVIII para cá, políticas públicas e políticas linguísticas do ensino de inglês foram reconfiguradas, e uma base nacional comum curricular (BNCC, 2017) foi implementada trazendo novas formas de se pensar, conceber e abordar o inglês no contexto educacional, mas ainda assim parece não termos saído do lugar quanto às praxeologias docentes e modos de se pensar e ensinar a língua nos contextos educacionais.

Considerações finais

Iniciamos artigo refletindo sobre o quanto o ensino de língua inglesa é permeado por aspectos históricos, políticos e econômicos que não estão presentes diretamente na sala de aula, mas acabam interferindo nas praxeologias de ensino e aprendizagem que os professores desenvolvem no dia a dia docente. Adiante, descrevemos os pressupostos orientadores da investigação desenvolvida; desenvolvemos algumas contextualizações históricas sobre a adoção de gramáticas no ensino de línguas e a estatização do inglês no contexto brasileiro; examinamos a origem da tradição estruturalista das línguas a partir dos compêndios linguísticos; e refletimos sobre a tradição dos exercícios mecânicos e repetitivos a partir das gramáticas setecentistas e oitocentistas.

O percurso construído ao longo do exercício investigativo proposto nos auxiliou a compreender a história dos processos de produção e estatização do ensino de língua inglesa,

assim como os processos de construção e apropriação de gramáticas para essa finalidade, no contexto brasileiro. Além disso, permitiu-nos identificar origens praxiológicas e ideários que são comuns nas aulas de inglês na contemporaneidade, como o ensino mecanicista, o uso de modelagens, o privilégio dos estudos gramaticais em detrimento de outras questões linguísticas, as atividades de completar lacunas, o uso de repetições, dentre outros.

Ao analisar as gramáticas de J. Castro (1731) e de Ollendorff (1850), é possível observar continuidades relacionadas ao ensino da língua inglesa e algumas transformações. A *Grammatica Anglolusitanica* insere-se na tradição dos compêndios gramaticais do século XVIII, fortemente influenciada pelos modelos latinos, caracterizando-se por uma estrutura sistemática que privilegia a exposição de regras gramaticais e abre espaço para que os exercícios propostos sejam relacionados à memorização e recitação das frases virtuosas e dos diálogos familiares, que apresentam modelos morais a serem seguidos.

Já a gramática de Ollendorff (1850) apresenta o mesmo cuidado com as explicações gramaticais, mas já se aproxima de um modelo um pouco mais prático, em decorrência dos exercícios que começaram a ser introduzidos. As duas obras, apesar de suas distinções metodológicas, compartilham a influência da tradição gramatical clássica, demonstrando como a gramaticografia dos séculos XVIII e XIX ainda estava ancorada nos princípios estabelecidos pela tradição latina, ao mesmo tempo em que começava a se abrir para inovações no ensino de línguas, mesmo que de forma bastante tímida, e ainda ancorada no extensivo trabalho com regras gramaticais.

Ademais, ao conhecermos os percursos históricos de estatização do ensino de inglês no Brasil pudemos perceber que ele constrói indícios interessantes para compreendermos os mitos envoltos na figura do professor do idioma. Ainda hoje, por exemplo, repercute no senso comum o ideário de que um bom professor de inglês é aquele que é falante nativo do idioma. Desconsidera-se, entretanto, que é preciso uma série de outros saberes para saber ensinar e que, saber a língua não é garantia de que alguém possa e saiba ensiná-la. No mais, as revisitas ao passado, nos ajuda, também, a olhar para questões diversas do ensino da língua na educação básica, como a adoção de materiais didáticos e estilos e modelos de aula que, ao longo dos séculos, pouco mudaram. Essa constatação nos ajuda a tecer argumentos problematizadores que podem reforçar a necessidade de mudança.

Acreditamos que, ao mergulhar na história dos processos de estatização do ensino de inglês no Brasil, assim como da profissionalização docente para essa finalidade, o presente artigo pode contribuir com estudos futuros e com a construção de políticas públicas e políticas linguísticas para o ensino de inglês no Brasil. Além disso, ele pode ajudar professores e estudantes do idioma no processo de (re)significação de premissas e (re)elaboração de tradições que permeiam as praxeologias de ensino do idioma no país.

Referências

- AUROUX, S.. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.
- ALTMAN, C.. História, estórias e Historiografia da Linguística brasileira. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-43.
- BATISTA, R. de O.. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BURKE, P.. *O que é história cultural?* 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CASTRO, J. *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica*: ou, Grammatica Nova, Ingleza e Portuguesa, e Portuguesa e Ingleza, dividida em duas partes. A primeira contém uma Grammatica Ingleza, e a segunda huma Grammatica Portuguesa, com hum Diccionario das palavras mais uteis, e necessarias, e hum Dialogo familiar, em ambas as linguas. Londres: W. Meadows, 1759.
- CHAVES, C. *O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?* 2004. Monografia (Especialização em Educação Infantil) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- CHAGAS, L. A.. Uma percepção crítica sobre a internacionalização da educação superior como missão universitária: os cursos de Letras Línguas estrangeiras no brasil em foco. *Revista de Estudos de Cultura*, n. 9(23), jan. 2024.
- LIMA, A. A.; CHAGAS, L. A.. Investigando aspectos significativos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças autistas nas séries iniciais da Educação Básica: contrapontos entre o professor (não)formado, o professor ousado e uma demanda emergente. *Revista Letras*, UFPR, n.110(1), dez. 2024.
- HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, Henry G. *A History of English Language Teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

- KELLY, L. G. *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House, 1969.
- KEMMLER, Rolf. *A primeira Grammatica Anglo-Lusitanica (Londres, 1701) e as suas edições*. BSEHL, v. 8, pp. 23-42, 2012.
- KIRKHAM, S.. *English Grammar in Familiar Lectures*. New York: Robert B. Collins, 1829.
- KOERNER, E. F. K. *Historiografia da Linguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 1996.
- KOERNER, K.. *Professing Linguistic Historiography*. John Benjamin Amsterdam/Philadelphia, 1995.
- LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São José do Rio Preto, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação de professores de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org) *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a Profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- MICHAEL, Ian. *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- MURRAY, Lindley. *A Grammar of the English Language: adapted to the different classes of learners*. York: Wilson, Spence, and Mawman, 1795.
- NASCIMENTO, Jarbas Vargas. *Bases Teórico-Methodológicas da Historiografia Linguística*. São Paulo: PUC/SP, 2002. Mimeografado.
- OLIVEIRA, L. E. M. *A história brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. In: Lima, D. C. de (ed.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo; CORRÊA, Leda Pires. A importância do catecismo no processo de escolarização. *Revista Interdisciplinar*, v. 2, n. 2, p. 37-53, jul./dez. 2006.
- OLLENDORFF, H. G. *Ollendorff's New Method of Learning to Read, Write, and Speak the Spanish Language*. New York: D. Appleton & Co.; Philadelphia: G. S. Appleton, 1850.
- PARDO, F. S. P. A decolonial approach in English Language teaching as Lingua Franca: problematizations and implications. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 5, n 1, 2024.
- PIMENTEL, A.. O Método da Análise Documental: seu Uso numa Pesquisa Historiográfica. In: *Cadernos de Pesquisa*, Londrina, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

SANTOS, Elaine Maria. *As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas: percursos do ensino de Inglês no Brasil (1759-1827)*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SANTOS, Elaine Maria. *Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX*. 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SANTOS, E. M. Da Lei do Diretório ao Alvara de 1770: Civilizar para o Bem do Estado. In: OLIVEIRA, L. E. A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: Suas implicações na Educação Brasileira (1757-1827). 2. ed. – Aracaju, SE: Criacao Editora, 2022.

SANTOS, E. M. O Ensino de Inglês no Século XVIII e os Compêndios de J. Castro e J. C. In: OLIVEIRA, L. E. A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: Suas implicações na Educação Brasileira (1757-1827). 2. ed. – Aracaju, SE: Criacao Editora, 2022.

SWIGGERS, P.. *Historiografia Linguística: fundamentos e questões metodológicas*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Recebido em: 21 de fevereiro de 2025.

Aceito em: 18 de abril de 2025.