



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JULIANA FOGAÇA SANCHES SIMM

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PARANÁ:  
UM OLHAR DIACRÔNICO**

---

LONDRINA/PR  
2009

JULIANA FOGAÇA SANCHES SIMM

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PARANÁ:  
UM OLHAR DIACRÔNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas

LONDRINA/PR  
2009

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

S592a Simm, Juliana Fogaça Sanches.  
Ensino de língua portuguesa no Paraná : um olhar diacrônico / Juliana  
Fogaça Sanches Simm. – Londrina, 2009.  
234 f. : il.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade  
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2009.

Bibliografia: f. 120-123.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa –  
Variação – Teses. 3. Linguagem – Estudo e ensino – Teses. I. Baronas,  
Joyce Elaine de Almeida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro  
de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos  
da Linguagem. III. Título.

CDU 806.90:37.02

JULIANA FOGAÇA SANCHES SIMM

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PARANÁ:  
UM OLHAR DIACRÔNICO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida Baronas  
Orientadora  
UEL - Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosane de Andrade Berlinck  
UNESP - Julio de Mesquita Filho

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vanderci de Andrade Aguilera  
UEL - Londrina - PR

Londrina, 09 de dezembro de 2009.

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, ao meu esposo Cristiano,  
à minha família e à professora  
Dr<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida  
Baronas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por estar sempre ao meu lado, dando-me forças e abençoando meus pensamentos e atitudes.

A minha família, que sempre esteve ao meu lado, em especial os meus pais, Hilda e Carlos, pois me ensinaram a sempre respeitar o próximo e a lutar pelos meus objetivos.

Ao meu esposo Cristiano, por todo o amor, companheirismo e paciência, e sobretudo, por sempre estar ao meu lado em todas as decisões e nos momentos especiais de minha vida.

À Joyce Elaine de Almeida Baronas, orientadora no sentido mais nobre que essa palavra pode ter, não só pela condução competente desta dissertação, mas principalmente, porque sempre acreditou no meu trabalho, mesmo antes de tudo acontecer. A ela, que demonstrou ser uma grande amiga, minha gratidão e reconhecimento.

Aos amigos do projeto PHPP, por contribuírem para o andamento de minha pesquisa, compartilhando informações valiosas para o desenvolvimento do meu trabalho.

*A história é êmula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro.*

Miguel de Cervantes

SIMM, Juliana Fogaça Sanches. **Ensino de língua portuguesa no Paraná: um olhar diacrônico**. 2009. 234 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

Há tempos, o ensino de Língua Portuguesa é alvo de discussões entre pesquisadores e professores. Discute-se para chegar a um consenso sobre qual método é o melhor para ensinar a língua portuguesa. Isso depende da concepção de linguagem que o professor adota em sua prática de ensino. Segundo Geraldini (1984), existem três concepções que podem perpassar a postura educacional de um docente: linguagem como expressão de pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Neste trabalho, objetivamos verificar as mudanças ocorridas no ensino, principalmente o de Língua Portuguesa, no estado do Paraná. Analisamos a concepção de linguagem que permeava o ensino neste Estado, no século XIX, a linguagem como forma de pensamento, e comparamos com as orientações estabelecidas pelos PCNs atuais e pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que priorizam a concepção de linguagem como forma de interação. Justificamos a escolha pelo século XIX em razão da emancipação do Estado, a qual ocorreu apenas em 1853. Para alcançarmos os objetivos propostos, fez-se necessário, primeiramente, pesquisar como se deu o processo de escolarização neste estado e, posteriormente, analisar os aspectos que perpassavam o ensino de Língua Portuguesa no Paraná, considerando a realidade sócio-histórica da época. Salientamos que o *corpus* deste trabalho é constituído de manuscritos de documentos do Paraná, os quais fazem parte do acervo do projeto de pesquisa do qual esta autora participa *Para a história do português paranaense: estudos diacrônicos em manuscritos dos séc. XVII a XIX*, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina.

**Palavras-chave:** Concepções de Linguagem, Ensino de Língua Portuguesa, Diacronia.

Simm, Juliana Fogaça Sanches. **Teaching portuguese language in Paraná: a diachronic view**. 2009. 234 p. Dissertation (Master in Language Studies) – Londrina State University, Londrina, 2009.

## ABSTRACT

It is known that researchers and teachers have tried to reach an agreement on the subject of what the best methodology to teach the Portuguese language might be for a long time. In general, the adopted teaching methodology depends on the teacher's view of language. Geraldi (1984) points out 3 conceptions that may underlie the teacher's practice: language as thought expression, as communicational tool or as a means of interaction. Thus, this work aims at investigating the changes in education, mainly the teaching of Portuguese, in Paraná state, raising the permeating language conception in this state in the XIX century, that is, language as thought expression, and to compare it with the guidelines established by the current *PCNs and Diretrizes Curriculares do estado do Paraná\** which prioritize the conception of language as means of interaction. The 19<sup>th</sup> century was chosen due to the State emancipation that occurred only in 1853. To achieve the established objectives, a study on the educational process in this state was paramount, subsequently it was analyzed the Portuguese Language teaching underlying aspects, considering the socio-historical reality at that time. It is important to highlight that the research *corpus* consisted of Paraná handwritten documents, belonging to the project "For the Portuguese history in Paraná: diachronic studies in XVII and XIX handwritten documents." which is linked to the Classical and Vernacular language department from the Londrina State University, and the author of this dissertation is a member.

**Key Words:** language view, Portuguese language teaching, diachrony, handwritten documents.

\*Official documents in Brazil and Paraná respectively that prescribe guidelines for the teaching of Portuguese.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>METODOLOGIA</b> .....	12
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	14
1.1 SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO NO PAÍS .....	14
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA, DIALETO E SUAS EXTENSÕES .....	31
1.2.1 Diferenças entre o Português Europeu e o Português Brasileiro .....	44
1.3 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	52
1.3.1 Linguagem como Expressão do Pensamento .....	54
1.3.2 Linguagem como Instrumento de Comunicação .....	58
1.3.3 Linguagem como Processo de Interação .....	61
1.4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....	65
1.4.1 Tipos de Variação .....	66
1.4.1.1 Variação geográfica ou diatópica .....	67
1.4.1.2 Variação social ou diastrática .....	67
1.4.1.3 Variação estilística .....	69
1.4.1.4 Variação histórica ou diacrônica .....	70
1.4.2 Diferenças Dialetais e suas Conseqüências .....	73
1.4.3 Variação Linguística e Ensino .....	74
<b>2 ANÁLISE DOS CORPORA</b> .....	84
2.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL .....	85
2.2 EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: ANÁLISE DOS DADOS .....	105
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	198
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	206
<b>FONTES</b> .....	211
<b>ANEXOS</b> .....	212
ANEXO A .....	213
ANEXO B .....	215
ANEXO C .....	230

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa há tempos é alvo de discussões entre os governantes, pesquisadores, professores e até mesmo pela sociedade em geral. Muitos opinam sobre o ensino da língua: alguns defendem que é preciso mudanças, mas há também os que buscam eternizar os antigos modos de aprendizado da língua materna, idolatrando os compêndios de gramáticas, considerando-os como único meio de levar uma pessoa a se expressar “corretamente”.

Discute-se para chegar a um consenso sobre qual método é o melhor para ensinar a língua portuguesa. Essa escolha, no entanto, depende da concepção de linguagem que o professor adota em sua prática de ensino. Geraldi (1984) expõe três concepções que podem perpassar a postura educacional de um docente: linguagem como expressão de pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. A opção por uma dessas concepções evidencia o modo de trabalho do professor. Sabemos qual concepção o docente adota em sua prática por meio da observação de alguns aspectos: os conteúdos ensinados (se o eixo de progressão se dá a partir da gramática ou não), as estratégias de trabalho com os alunos (se o professor é impositivo ou interativo), o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos (o professor é autoritário ou permite que o aluno opine em relação aos conteúdos trabalhados), entre outros que indicam a metodologia na qual sua prática é fundamentada.

Pretendemos, nesta pesquisa, verificar as mudanças ocorridas no ensino, principalmente o de Língua Portuguesa, no estado do Paraná. Nesse sentido, analisamos a concepção de linguagem que permeava o ensino, neste Estado, no século XIX, linguagem como forma de pensamento, e a comparamos com as orientações estabelecidas pelos PCNs atuais e pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que priorizam a concepção de linguagem como forma de interação. Justificamos a escolha pelo século XIX devido à emancipação do Estado, a qual ocorreu apenas em 1853.

A análise das concepções de linguagem, que fundamentam a prática pedagógica nos períodos mencionados, nos permite averiguar as mudanças

ocorridas no ensino de Língua Materna. Isso possibilita a reflexão sobre os avanços alcançados pela disciplina durante esses anos.

Para alcançarmos nossa proposta, inicialmente traçamos o percurso histórico do processo de escolarização no Brasil, para em seguida atermo-nos às especificidades educacionais do Estado. Além disso, visto ser o foco da pesquisa o ensino da Língua Portuguesa no Paraná, analisamos os aspectos que perpassavam a prática dessa disciplina, considerando a realidade sócio-histórica da época.

É importante esclarecermos que grande parte dos *corpora* deste trabalho é constituída de manuscritos de documentos do Paraná, os quais fazem parte do acervo do projeto de pesquisa do qual esta autora participa *Para a história do português paranaense: estudos diacrônicos em manuscritos dos séc. XVII a XIX*, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Esses manuscritos fundamentam o nosso trabalho com dados concretos sobre o ensino, como os métodos adotados na época estudada, provas de língua portuguesa e leis sobre a instrução escolar. Além desse material, buscamos analisar relatórios dos presidentes da província, bem como uma coleção de leis que regiam o ensino no Estado.

No presente trabalho, primeiramente, abordaremos algumas pesquisas que tiveram como foco a perspectiva diacrônica da escolarização no Brasil. Posteriormente, realizaremos uma discussão sobre os conceitos de Língua e Dialeto, além das diferenças existentes entre o Português Europeu e o Português Brasileiro. Os pressupostos teóricos também constarão de uma pesquisa sobre as Concepções de Linguagem no Ensino de Língua Portuguesa e, por fim, trataremos sobre os tipos de variações linguísticas, diferenças dialetais e suas consequências, e a variação linguística e o ensino. Após o levantamento teórico, passaremos para a análise dos manuscritos, os quais abordam, primeiramente, o processo de escolarização no Brasil para, em seguida, tratar sobre a escolarização e o ensino no Estado do Paraná. Importante mencionar que esses documentos foram transcritos pela autora desta pesquisa, de acordo com as normas para edição adotadas pelo PHPP.

Cabe mencionar que, de modo geral, procuramos apresentar um perfil diacrônico do ensino de Língua Portuguesa no Paraná, comparando-o, simultaneamente, com o ensino e as orientações atuais a respeito do ensino da língua. Para entender melhor a história da disciplina, foram estudados vários

aspectos, como a economia paranaense, o perfil da população, os imigrantes que aqui se instalaram, a situação dos professores, das escolas e dos alunos, e, sobretudo, os conteúdos e métodos utilizados para o ensino do português.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como procedimento o método histórico, visto que é feita uma investigação documental da história da escolarização no Paraná. Segundo Lakatos e Marconi (1985, p. 102), “o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado, para verificar a sua influência na sociedade de hoje”.

Enfatizamos que o projeto do qual fazemos parte, *Para a História do Português Paranaense: Estudos Diacrônicos do século XVI a XIX*, segue as mesmas diretrizes do projeto interinstitucional, *Para a História do Português Brasileiro*, o qual estabelece quatro linhas de estudo: Mudanças Gramaticais; Tradições Discursivas; Estudo da História Social; e Estudo sobre a organização do *corpus* diacrônico. Nesse sentido, destacamos ser esta pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo, pois o foco principal é a análise histórico-social da instrução pública paranaense.

O período escolhido para a coleta dos materiais compreende o intervalo do século XVI ao XIX. No entanto, damos maior ênfase ao século XIX, pois foi nessa época que o Paraná deixou de ser Comarca de São Paulo.

Para a constituição dos *corpora* deste trabalho, foram utilizados os manuscritos de documentos sobre o Paraná, produzidos entre os anos de 1693 (Fundação de Curitiba) e 1853 (emancipação do estado, 5ª Comarca de São Paulo), que constam do Arquivo Público de São Paulo. Também utilizamos manuscritos coletados no Arquivo Público do Paraná, datados a partir de 1853. Cabe ressaltar que a cópia de tais documentos constituem o *corpora* do projeto de pesquisa, já mencionado, do qual esta autora participa.

Observamos, além disso, os relatórios dos presidentes da província, especificamente, os relatórios do presidente Zacarias de Góes e Vasconcellos, primeiro presidente da província do Paraná. Ademais, analisamos as legislações referentes à instrução pública paranaense (1854 a 1889).

Outro *corpus* estudado é composto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (2007), os quais nos permitiram avaliar a concepção de linguagem atualmente sugerida para o ensino de Língua Portuguesa, tanto no Brasil quanto no

Paraná. Ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos criados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. As Diretrizes, por outro lado, são documentos elaborados pelo Estado do Paraná, cujo objetivo é orientar a prática dos professores de escolas públicas para o trabalho com a Língua Portuguesa.

Com a análise dos dados, foi possível traçarmos o processo de escolarização no Paraná, a composição das primeiras escolas, o método de ensino, o público alvo, entre outras informações que contribuíram para o delineamento da história escolar e a história do ensino da Língua Portuguesa no Estado.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, iremos abordar vários aspectos que nos proporcionarão um embasamento teórico consistente a respeito do tema pesquisado. Assim, primeiramente, destacaremos alguns trabalhos que tiveram como foco o estudo sobre a escolarização no País. Posteriormente, trataremos dos conceitos relativos à língua e dialeto, bem como discutiremos sobre a distinção entre o Português Europeu e o Português Brasileiro. Além disso, abordaremos as concepções de linguagem que podem perpassar o ensino de Língua Portuguesa e, por fim, trataremos sobre os tipos de variação linguística existentes e sua relação com o ensino.

### 1.1 SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO NO PAÍS

Há vários pesquisadores que abordam o processo educacional brasileiro e o ensino de Língua Portuguesa no século XIX. Entre eles destacamos o trabalho de Oliveira (2006), Callou e Serra (2006), Carneiro e Almeida (2006), Mattos e Silva e Souza (2009), Oliveira et al (2009) e Callou e Barbosa (2009)

A tese de doutorado de Oliveira (2006) representa uma grande contribuição para a História, a Filologia e para a Linguística e foi desenvolvida a partir de um acervo documental escrito por africanos e afro-descendentes na Bahia no século XIX. O autor apresenta muitos aspectos que perpassam a realidade dos negros na Bahia, como a escrita e a escolarização dessa população.

Segundo o autor, o trabalho é uma colaboração para a história por se tratar da escrita dos excluídos, ou seja, dos escravos do século XIX. Diferentemente como expõem alguns livros didáticos, os escravos não foram tão subalternos assim, pois se revoltaram para se libertar do cativo, constituíram famílias e se engendraram em uma rede de relações sociais.

No tocante à escrita, Oliveira (2006) esclarece que, em obras literárias, é possível ler sobre escravos que intermediavam o percurso de cartas entre casais apaixonados e senhoras brancas lendo para eles trechos da Bíblia.

Entretanto, o mais importante a citar são os documentos estruturados em torno dos escravos, como as cartas de alforria, lista de ex-escravos, passaportes, certidão de compra e venda, entre outros.

A perspectiva do trabalho de Oliveira (2006) foi pesquisar a realidade dos negros do século XIX, tanto escravos como os livres e libertos, e estabelecer uma relação com a escrita que dizia respeito a eles. O autor explica que as pesquisas sobre leitura e escrita são bastante amplas e exploradas, porém, no que diz respeito aos estudos de textos diacrônicos, há uma carência de atenção. Oliveira (2006, p. 2) discute os trabalhos sobre leitura no período colonial:

Alguns poucos trabalhos se voltaram para o perfil do leitor colonial; para os títulos que constavam nas bibliotecas dos médicos, advogados, professores, senhores de engenhos; para a leitura rarefeita no país, utilizando fontes literárias; para o modo de circulação dos livros; para os custos da leitura. Desse modo, também nesse eixo diacrônico, são os visíveis que tiveram voz.

Justifica-se, dessa forma, o trabalho feito pelo autor, em razão de os 'excluídos', ou mesmo os 'carecidos de tudo', na maioria das vezes terem sido tema para estudos relacionados somente à História. Por esse motivo, o pesquisador escolheu trabalhar a leitura e a escrita conjugadas ao tema negro, visto que a bibliografia sobre este assunto ainda é bastante parca.

Para a Filologia, o trabalho é relevante, pois atua com a edição de textos. Não é novo o trabalho com a edição de textos em nosso país, o que é novo, neste caso, são os *corpora* "constituídos em função de uma história do português no Brasil" (OLIVEIRA, 2006, p. 3). O interesse por estes *corpora* se deu em relação aos fenômenos tipicamente brasileiros.

Em relação aos excluídos, um dos maiores receios, pensados no início da pesquisa do autor foi a questão de esse grupo social não se manifestar por escrito, haja vista que, no Brasil, o número de analfabetos, principalmente entre os subalternos, era grande. No entanto, Oliveira (2006), apresentou, em sua tese, 290 documentos escritos por africanos e afro-descendentes no Brasil oitocentista, contribuindo de maneira significativa para a Filologia.

Por fim, o pesquisador explica que o trabalho contribuiu também para o campo da Linguística, em virtude da descrição de quatro grupos de fenômenos escritos pelos negros no século XIX: "segmentação gráfica, aspecto da

aquisição da escrita; grafias para sílabas complexas, fenômenos gráficos e marcas da oralidade na escrita” (OLIVEIRA, 2006, p. 4). Cabe ressaltarmos alguns dados importantes nesse trabalho, que dizem respeito à escolarização, por se tratar do assunto da presente dissertação.

Oliveira (2006, p. 35) aponta que o fator *alfabetização* é fundamental para compreender a história do português brasileiro. O autor explica que, todavia, o objetivo de sua tese não é apresentar o percurso histórico da alfabetização do país, mas sim “hipotetizar sobre alguns possíveis caminhos pelos quais trilharam africanos e afro-descendentes para se alfabetizarem, sobretudo no século XIX”. Nessa perspectiva, Oliveira faz incursões pelo século XVIII para verificar o início desse processo de alfabetização.

O pesquisador comenta que, no início da colonização do Brasil, os responsáveis pela educação eram exclusivamente os membros da Companhia de Jesus, os quais abrigavam nas escolas criadas, sem nenhuma distinção, os índios, os filhos de colonos brancos e mamelucos. Porém, no século XVII, essas escolas passaram a oferecer o ensino exclusivamente aos colonos brancos, filhos das elites agrárias. Assim, de uma meta não excludente, os jesuítas passaram a privilegiar os brancos ricos.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos do país e no mesmo ano o Marques de Pombal expediu um alvará para que as “aulas régias substituíssem, em todos os pontos das capitanias, a estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus” (OLIVEIRA, 2006, p. 36-37). Com isso, as escolas deixaram de existir e uma grande parte da população deixou de ter acesso ao ensino, pois a instrução se dava somente em espaços privados.

Oliveira (2006) relata a falência no ensino na Bahia no final do século XVIII. Para isso, o autor recorre às cartas escritas por Vilhena, professor de língua grega em Salvador, no período de 1787 a 1799. Essas cartas foram publicadas em 1969 e contribuíram significativamente para as exposições feitas pelo autor daquela Tese. Um dos conteúdos bastante abordados é o pagamento dos professores, um dos motivos da decadência do ensino baiano. Outro aspecto encontrado nas cartas faz referência ao despreparo dos professores e à forma como eram tratados na sociedade baiana, em que já havia a desvalorização do trabalho docente. Vilhena (1969), citado por Oliveira (2006, p. 42), resume a situação em que viviam os professores com a frase: “o ser professor, e não ser nada, é tudo o

mesmo”. Dessa maneira, verificamos que o ensino, não só na Bahia, era problemático e decadente no final de setecentos.

Outro estudo relevante é o de Callou e Serra (2006), que relata como se deu a escolarização no estado do Rio de Janeiro e a realidade social que foi contexto desse processo. As autoras contam como foram estabelecidas as primeiras escolas para alfabetização naquele estado.

Visando a traçar um perfil da realidade social da época, as pesquisadoras utilizaram o *corpus* do Livro de Ofícios contabilizado por Cavalcanti. A partir da análise desse *corpus*, verificaram quantas pessoas assinaram o livro (homens, mulheres, cor, livres, escravos ou forras) e puderam ter um indicador do nível de escolaridade, pois os que assinaram o livro poderiam ser considerados alfabetizados. Os dados sobre os números de alfabetizados são importantes, uma vez que contribuíram para caracterizar a situação educacional e também as condições sociais do país na época, além da questão demográfica, com a presença cada vez maior de brancos no território brasileiro.

As autoras verificaram ainda que, paralelamente ao ensino veiculado nas instituições religiosas, havia um ensino semi-público, professores particulares, ensino militar e meios informais de ensino. Além dessas instituições, havia também instituições de ensino profissional, que surgiram no Brasil com a chegada da Família Real Portuguesa.

Após a chegada da Família Real, é possível verificar que houve um aumento no número de pessoas qualificadas, visto que, junto com a família real, chegou também ao Brasil um contingente de pessoas abastadas, as quais podiam ter acesso aos grandes centros de estudo como Coimbra. Por outro dado, as autoras verificaram que negros tinham pouco acesso à educação, já que não havia interesse por parte dos governantes em levá-los a ter acesso à escolarização.

Callou e Serra (2006) explicam que, em novembro de 1772, foi expedido um alvará o qual regulou o ensino básico. Por meio dele foi determinado que cada criança tivesse um ensino diferenciado conforme sua origem social. Além disso, aqueles alunos, que tivessem maiores condições de chegar ao ensino superior, teriam preferência no acesso à escola.

A partir dos dados levantados pelas autoras, podemos afirmar que grande parte dos problemas atuais provém do processo discriminatório da escolarização ocorrido desde o século XIX, porque desde aquele tempo, somente os

mais abastados tinham ensino de qualidade. Callou e Serra (2006) explicam que, atualmente, o sistema público de ensino utiliza o método da aprovação automática, criando a falsa imagem de índices altos de alfabetização e mantendo os obstáculos à educação de qualidade e efetivamente democrática.

Nesse sentido, as autoras apontam que o índice de analfabetismo no Rio de Janeiro é de apenas 4,2%, segundo os dados constantes na Síntese de Indicadores Sociais – (IBGE/2003); porém, afirmam que “a decodificação – e entendimento – do texto através da leitura e a prática da produção de textos escritos são cada vez mais raras, até mesmo para alunos às vésperas de ingressar na Universidade” (CALLOU; SERRA, 2006, p. 679). Ainda conforme as autoras, a relação entre as áreas demográficas e a qualidade da educação, isto é, o maior índice de indivíduos com nível superior encontra-se na Zona Sul e nos bairros ricos da Zona Norte daquela cidade.

Com base no trabalho realizado pelas pesquisadoras, podemos estabelecer uma relação entre a qualidade da educação e a classe social dos alunos. Os alunos que moram em bairros ricos notadamente têm o melhor nível de educação. Como agravante dessa situação, temos o problema do trabalho infantil. Muitas crianças das classes menos privilegiadas necessitam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias e, por isso, na maioria das vezes, são obrigadas a abandonar os estudos. Em consequência, a linguagem desses jovens mantém-se semelhante à de seus pais, portanto distante da norma culta.

Callou e Serra (2006) salientam que, nos últimos anos foi possível observar que, enquanto o número da população urbana aumentou 100%, o número da população favelada aumentou 500%. O aumento da população favelada não foi acompanhado pelo aumento de escolas e o número de excluídos foi se tornando cada vez maior. Mais uma vez, podemos dizer que os problemas citados refletem uma realidade que ocorre desde o século XIX, quando 56% das crianças eram analfabetas.

No início da colonização, a inclusão dos indivíduos nas escolas era feita por raça e pelo sexo. No entanto, a partir do século XIX, a inclusão passou a ser feita segundo o critério da situação geográfico-social do indivíduo. Assim, somente aqueles com condições sociais privilegiadas tinham acesso à educação de qualidade.

Outro fator importante a se considerar é a maneira como era ensinada a Língua Portuguesa. Por meio de uma prova aplicada no Exame preparatório do Ensino Público, em 1870, é possível verificar que o tipo de cobrança que se faz hoje dos alunos não se diferencia muito daquela época. Nessa prova, o conteúdo cobrado do aluno era uma análise sintática e uma análise lexicológica a partir de um texto religioso e “correspondia a uma classificação minuciosa de orações e de classe de palavras, tal como se faz ainda hoje”. (CALLOU; SERRA, 2006, p. 686)

Carneiro e Almeida (2006) também se ocuparam em estudar fatos educacionais brasileiros, pesquisando, especificamente, a criação de escolas na Bahia por meio de critérios demográficos. As autoras defendem a articulação desses dados com o processo de escolarização para termos um melhor entendimento da constituição histórica do português brasileiro.

As pesquisadoras expõem como primeiro objetivo conhecer um pouco sobre a formação do sistema educacional brasileiro no período imperial, concentrando os estudos no interior da Bahia. O objetivo específico do trabalho é “compreender, a partir do ‘encerramento’ da chamada 1ª via, a implementação das escolas, principalmente, as de primeiras letras no período imperial e suas implicações lingüísticas” (CARNEIRO; ALMEIDA, 2006, p. 650)

As fontes pesquisadas para a constituição dos *corpora* das autoras em questão foram:

Relatórios e falas dos presidentes de província e mapas de alunos sob a guarda do Arquivo Público da Bahia (APEB); coleção de leis e resoluções da Assembléia Legislativa da Bahia e, pontualmente, os atos do governo da província, ambos de 1835 a 1889 também do APEB [...], relatórios de governo das províncias do Brasil, analisados por J. R. Pires de Almeida (1889); dados demográficos de fontes diversas.

Um breve histórico do contexto nacional do ensino, após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, é traçado por Carneiro e Almeida. Elas explicam que, durante a administração pombalina, muitas leis foram criadas para regular a instrução pública: destaca-se a lei de 1772, responsável pela criação de escolas régias, do ensino de primeiras letras e aulas avulsas, além de escolas de ensino secundário.

Carneiro e Almeida (2006) citam também a lei de 1834, a qual dava autonomia às assembleias provinciais para legislarem sobre o ensino primário e secundário. De acordo com as autoras, essa lei é importante, pois exigia um levantamento da população em idade escolar nas províncias, sendo um conjunto de pistas sobre o processo de standardização linguística no Brasil, embora os dados não sejam precisos. Ademais, esses dados nos possibilitam saber o percentual da população que teve acesso às escolas.

Segundo as autoras, nem todas as escolas citadas no censo funcionavam a contento, e em muitas faltavam instrutores. Por meio de consulta a 4.117 atos do governo da província, as pesquisadoras mostram que havia um grande fluxo de transferências de professores, demonstrando problemas na fixação desses profissionais nas escolas.

A partir de 1875, verificou-se um aumento no número de escolas primárias na Bahia. Carneiro e Almeida (2006, p. 657) explicam que o diretor geral da instrução pública da Bahia, Dr. Eduardo Freire de Carvalho, “em relatório ao presidente da província de 1º de março de 1877, diz que na Bahia contava nesse período com 460 escolas primárias, sendo 310 para meninos e 150 para meninas”. Entretanto, mesmo com o aumento das escolas, o percentual de letrados no Brasil e na Bahia ainda era baixo, conforme os dados apresentados pelas autoras. A Bahia, especificamente, aparece com 20% de alfabetizados nos dados de 1874. Apesar de baixos, esses dados são levemente acima da média nacional, que era de 18,82%, mesmo as escolas baianas não tendo, à época, grande qualidade.

Em relação ao Português falado no interior da Bahia, Carneiro e Almeida (2006) informam que se falava um português semi-culto e/ou um português popular. As pesquisadoras assinalam não acreditar que “o ensino de primeiras letras, que na maioria das vezes ocorria de forma precária [...] pudesse influenciar a variedade linguística usada pelo geral da população que permanecia excluída do sistema escolar” (CARNEIRO; ALMEIDA, 2006, p. 663). Consoantes as autoras, nas localidades estudadas, não havia aulas maiores ou cursos que levassem as pessoas a realmente ter maior contato com a leitura e escrita, além do contato com a gramática do português e do latim. Assim, questionam o processo de standardização quando as escolas eram por demais precárias.

As estudiosas enfatizam que os estudos sobre demografia esclarecem como ocorreu a constituição e consolidação do português nessas áreas,

ou seja, no sertão da Bahia. De acordo com os dados, o Português Popular falado foi divulgado pelo semi-árido baiano por meio dos mestiços, que eram a maioria da população daquela região. Essa variedade reinou praticamente sozinha até o início do século XX.

Em relação à variante do Português Brasileiro culto, as autoras expõem que sua implantação, no interior da Bahia, é um fato recente. Segundo elas, “a grande maioria de uma classe média rural que hoje é falante de uma norma, provavelmente, semi-culta só teve um contato mais intenso com a escolarização nas primeiras décadas do século XX” (CARNEIRO; ALMEIDA, 2006, p. 666), devido à passagem do Brasil de país rural para país urbano. Além disso, atualmente, o contato com a mídia e com os grandes centros urbanos têm levado essas populações, antes iletradas, a aproximar-se de um português mais culto.

Mattos e Silva e Souza (2009) também desenvolveram um trabalho cujo objetivo era relacionar a demografia à escolarização na Bahia do século XIX. Devemos lembrar, porém, que o trabalho mencionado diferencia-se da pesquisa de Carneiro e Almeida, pois este buscou abordar dados do semi-árido baiano, enquanto aquele trabalhou com dados de Salvador e seu Recôncavo.

Na pesquisa de Mattos e Silva, não foram utilizadas fontes diretas, mas indiretas, isto é, de trabalhos de historiadores que se detiveram aos fatores demográficos da Bahia. Antes de tudo, as estudiosas buscaram abordar os aspectos socioeconômicos de Salvador e seu recôncavo, visto que, segundo elas, não é possível tratar da demografia e escolarização sem antes traçar um quadro da realidade soteropolitana.

Recorrendo à historiadora Kátia Mattoso, apresentam como ocorria a estratificação social urbana, a qual era dividida em quatro categorias: a primeira era constituída de altos funcionários da administração real, militares, alto clero e grandes negociantes e proprietários rurais; a segunda consistia em funcionários médios da administração real, militares, clero, comerciantes, profissionais liberais nobres, mestres de ofícios e artes; a terceira era composta por funcionários subalternos da administração real, militares, profissionais liberais secundários e oficiais mecânicos; e a quarta era constituída de escravos, mendigos e vagabundos.

As estudiosas, em consulta à pesquisa realizada em 1959, indicam que, em meados do século XX a Bahia teria conservado as mesmas características da sociedade colonial. Isso se justifica devido aos fatores de nascimento e cor. Por

outro lado, citam o antropólogo Thales de Azevedo, que destaca a ampla mestiçagem, a qual promove a ascensão de grupos de cor, “proporcionando, assim, a ascensão individual à posição de camadas superiores” (MATTOS e SILVA; SOUZA, 2009, 152).

Para o levantamento dos dados demográficos, foram examinados documentos que estabeleciam as séries de preços e salários, além de testamentos, inventários e cartas de alforria. Por meio dos dados levantados por Mattos e Silva e Souza (2009), observamos que até o censo de 1872, a situação populacional sofria um crescimento contínuo e bem marcado por causa da imigração de populações brancas e da importação de negros africanos. Em relação à população do interior, constata-se que em 1800, apenas 20,6% viviam nessa região; em 1872, 56% e em 1890, 58,2%. Isso significa que mais da metade da população da Província não se encontrava nas áreas de colonização antiga.

Especificamente em relação à escolarização no século XIX, Mattos e Silva e Souza (2009) explicam que “pode ser vista a partir das políticas públicas, consubstanciadas em leis, decretos, regulamentos, relatórios oficiais” (2009, p. 156). Esses documentos demonstram a situação precária da educação baiana no século XIX. Cabe ressaltar que as informações apresentadas pelas autoras são fontes indiretas.

O primeiro fato citado refere-se ao decreto imperial de 28 de junho de 1821, o qual declara ser livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras, sem que ao menos este fosse submetido a algum exame. Verificamos esse fato também nos documentos relativos ao Paraná, comentados na presente pesquisa, sendo possível observar que esse decreto foi estendido a todo o país. As pesquisadoras citam ainda a Constituição de 25 de março de 1824, que institui a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. Porém, é importante enfatizarmos que se fala nessa Carta da gratuidade e não da obrigatoriedade da educação, eximindo-se o Estado de providenciar escolas a todos os cidadãos brasileiros em idade escolar.

Já a lei de outubro de 1827 aborda as disciplinas que deveriam ser ministradas no ensino primário e a formação dos professores, a qual deveria ocorrer na capital da província. Essa lei também se refere à existência, em cada capital, de

uma escola de ensino mútuo<sup>1</sup>, além da existência de professoras para meninas, onde fosse necessário. A lei diz respeito ainda à falta de professores qualificados devido à parca remuneração.

Em relação aos dados de acesso à instrução, as autoras comentam que “88% das freguesias baianas tinham aulas de primeiras letras: 55,2% das paróquias tinham aulas nacionais ou públicas, 33,6% aulas particulares, e apenas 11,2% não possuíam qualquer local onde se pudesse aprender a ler, escrever e contar.

Mattos e Silva e Souza (2009) explicam que, no final do primeiro império, não havia, na verdade, dados estatísticos muito precisos sobre a real situação das escolas nas províncias da Bahia. No entanto, elas apresentam alguns dados retirados do relatório do presidente da Bahia em 28 de fevereiro de 1830, segundo o qual os alunos de primeiras letras eram representados por 2.952 meninos e 264 meninas. As estudiosas (2009) destacam ainda que os escravos e filhos de escravos não tinham permissão de frequentar as aulas públicas.

Outras informações importantes dizem respeito ao Ato Adicional de 1834, que permitia às províncias legislar de forma autônoma sobre a educação, além da criação de Liceu provincial, o qual era composto de 13 matérias: Gramática Filosófica, Latim, Francês, Inglês, Grego, Geografia e História (compunham uma só matéria), Aritmética, Geometria, Trigonometria, Filosofia, Eloquência e Poesia, Comércio, Desenho e Pintura. O trabalho das pesquisadoras chama atenção para as aulas particulares, as quais continuaram a existir, mesmo com a criação dos Liceus. Essa modalidade era de preferência das elites, visto que preparava melhor para o ingresso no ensino superior.

A respeito da segunda metade do século XIX, as autoras explanam que a situação escolar não foi muito diferente da que existiu na primeira metade do século: o ensino não era sistematizado, mostrava-se precário e havia baixo número de alunos.

Consultando o Relatório de Instrução Pública da Província da Bahia, de 1851, Mattos e Silva e Souza (2009) observaram que um dos problemas enfrentados nesse século era o método praticado nas aulas, uma mistura de ensino mútuo, simultâneo e individual. O relatório também discorre sobre a falta de

---

<sup>1</sup> O método mútuo se constitui em monitores, alunos mais avançados e instruídos diretamente pelos mestres, ensinarem outros educandos.

compêndios e sobre a negligência dos pais em relação à frequência dos alunos: alguns alunos se matriculavam, mas não frequentavam as aulas, além de existirem aqueles pais que nunca enviavam seus filhos à escola. Outro problema mencionado relata a situação dos professores, principalmente em relação à remuneração, visto não receberem uma gratificação justa pelo número de alunos que tinham.

As autoras concluem, em seu trabalho, que os Decretos, Atos, Regulamentos, Reformas do século XIX demonstram terem sido as medidas oficiais pouco operantes para atender a todos os alunos em idade escolar e oferecer o mínimo de qualidade. A falta de qualidade existia devido às condições materiais, à formação dos professores, baixa remuneração, falta de suporte pedagógico e à falta de um currículo estruturado. Conforme a pesquisa mostrou, a escolarização atendeu muito mais à elite, e a discriminação se estendia às mulheres e à população negra escrava.

Oliveira et al. (2009) também desenvolveram uma pesquisa sobre a escolarização, abrangendo o final do século XIX e início do XX, especificamente na cidade de São Paulo. Os autores apontam ter sido esse período bastante conturbado na história da educação brasileira, em virtude da transição da Monarquia para a República, além de outros fatores, como a intensa imigração europeia e o deslocamento dos fazendeiros de café para a cidade. Assim como em outras localidades, as pessoas socialmente menos favorecidas ficavam à margem da escolarização. Além disso, o movimento de imigrantes trazia para a região um grande número de analfabetos.

Em relação à escola pública, os autores reafirmam ser um privilégio de uma minoria. Ressaltam também a falta de hierarquização do ensino, visto que na mesma sala reuniam-se alunos de faixas etárias diferentes, e o problema da falta de professores habilitados para a função, principalmente devido aos baixos salários. Os pesquisadores citam a primeira lei orgânica de 1827, a qual “dispunha que todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveriam ter escolas de primeiras letras” (OLIVEIRA ET AL., 2009, p. 175). A lei estabelecia que os professores deveriam ensinar a ler e escrever, além de ensinar a gramática da língua nacional, tendo como material de leitura o texto constitucional e textos de História do Brasil.

A precariedade do ensino não atingia somente os menos favorecidos. De acordo com Oliveira et al. (2009, p. 176),

a situação de abandono da escola pública não encorajava as famílias ricas a enviar para lá os seus filhos. Quando o faziam, era apenas pelo tempo necessário para que pudessem aprender a ler e escrever; terminando essa fase, eles retornavam à fazenda, completando seus estudos em ambiente familiar.

A partir das últimas décadas do século XIX, São Paulo passou a ganhar importância econômica, refletindo esse crescimento na expansão e implantação de escolas na cidade. No que tange às escolas de imigração, Oliveira et al. (2009) informam que a ausência de políticas públicas para a escolarização levou à criação de uma série de escolas bilíngues voltadas aos imigrantes, cujo objetivo não era somente a instrução, mas também a manutenção e o fortalecimento dos aspectos culturais.

O trabalho de Oliveira et al. (2009) aborda também a tentativa de implantar a Escola Normal pública em São Paulo, com a finalidade de formar professores. Os pesquisadores constataram que as primeiras escolas implantadas não tiveram tanto êxito: a primeira escola, com 21 anos de existência, formou apenas 40 professores. A segunda tentativa durou 4 anos e formou 44 professores.

Os autores explicam que

o passo decisivo para a criação da Escola Normal foi dado na sessão da Assembleia provincial de 20 de janeiro de 1843, em que se apresentou um projeto voltado à sistematização do curso de formação de professores do ensino elementar. Esse projeto, que continha, entre outros dispositivos, um “ piso ” salarial para professores públicos e um programa curricular, foi implantado com poucas alterações, somente três anos mais tarde, com a lei nº 34 de 16/03/1846.

A terceira Escola Normal pública de São Paulo foi implantada em 1880 e era dividida em primária e secundária. Oliveira et al. (2009) esclarecem que a primária habilitava para o concurso do magistério nas escolas preliminares e era subdividida em Jardim-de-infância, Escola Modelo Preliminar e Escola Modelo complementar. Já a escola secundária habilitava os professores de Escolas Normais e das escolas primárias superiores.

Um aspecto muito importante levantado pelos autores trata da publicação da *Grammatica Portuguesa*, em 1881, por Julio Ribeiro, e da concepção de ensino que possuía:

Em oposição ao método lógico da aprendizagem da gramática, sua abordagem defendia o método histórico-comparativo, influenciado pela corrente de neogramáticos alemães, ingleses e franceses do final do século XIX. Sua concepção de linguagem parte do princípio de que a gramática das línguas divide-se num conhecimento universal e outro particular, intrínseco a cada uma delas, e entende a língua como um fenômeno social. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 194)

Os autores (2009) apontam que, para Ribeiro, a gramática não faz leis e regras para a linguagem, mas sim expõe os fatos dela, ordenados de forma que sejam aprendidos com facilidade. Além disso, o estudo da gramática não tem por objetivo a correção da linguagem. De acordo com o gramático, não basta ter acesso a um estudo sistemático das normas para conseguir falar e escrever corretamente; isso pode ocorrer por meio da audição de bons oradores, por meio de conversas com pessoas instruídas e pela leitura de artigos e livros bem escritos. Oliveira et al (2009) apontam ainda que, para Ribeiro, não se pode negar, contudo, que as regras do bom uso da linguagem, como apresentada nos compêndios, facilitam muito a aprendizagem e o estudo dessas regras era o único meio para corrigir as pessoas que aprenderam mal a língua.

Vemos que a concepção de linguagem de Julio Ribeiro exprime a realidade da época, em que o estudo da língua era atravessado pela erudição gramatical, pois, segundo ele, os falantes que não seguem as regras gramaticais fazem mal uso da língua.

Oliveira et al. (2009) citam também a Gramática Expositiva, de Carlos Eduardo Pereira, publicada no início do século XX. Pereira defendia a fusão do método lógico e do método histórico-comparatista por acreditar que o estudo da gramática histórica devia acompanhar o estudo da gramática expositiva. O gramático sustentava que, para uma melhor compreensão dos alunos, era importante enxugar os tópicos a fim de organizar melhor a aprendizagem, procurando, dessa forma, não dividir a gramática em pequenas partes, o que multiplicava as subdivisões e prejudicava a clareza. Consoante Oliveira et al. (2009, p. 196), “assim como Julio Ribeiro, E. C. Pereira entende a língua como um fato social, uma entidade mutante e que justamente por esta propriedade precisa ser reanalisada constantemente, daí sua preocupação com constantes revisões”.

Devemos enfatizar a relevância do trabalho desenvolvido por Oliveira et al. (2009) para a compreensão da realidade educacional do século XIX e início do século XX. A pesquisa esclarece muito sobre o processo de escolarização

e instrução da cidade de São Paulo, abordando, inclusive, como ocorria a difusão da norma linguística na cidade.

Outro trabalho de grande importância para a história da escolarização e instrução brasileira, de autoria de Dinah Callou e Afranio Barbosa, intitula-se *Normatização e ensino em final dos oitocentos*. Esse trabalho investiga a normatização da variante culta brasileira, a partir de três vetores: as descrições de manuais de gramáticas, a identificação dos textos-modelo para a sociedade da época, como jornais, por exemplo, e a cobrança de conteúdos de provas de concurso para magistério público.

De acordo com Callou e Barbosa (2009), desde a colonização brasileira, em 1500, a língua de Portugal é responsável por gerar um efeito de legitimidade e unidade, isso porque, segundo os autores, “são os textos escritos nessa língua que criam discursivamente o Brasil” (2009, p. 203). Os autores afirmam ainda que

é desse efeito que parece surgir [...] uma relação paradoxal, no século XIX, quando da instituição autóctone do ensino de língua materna, entre norma e nacionalidade: o princípio de que, quanto mais próximo à lusofonia e distante da alofonia (em competição), mais brasileiro (2009, p. 203).

De acordo com Callou e Barbosa (2009), a Corte, situada no Rio de Janeiro, levou a cidade a exercer mais fortemente esse paradoxo. Observam que, com a vinda da família real para o Brasil, houve uma ampliação no público leitor, “não necessariamente o leitor literatizado, mas o leitor de uma forma geral, o leitor de documentos, de notícias, de leis, o leitor forjado na burocracia da metrópole, que aqui chegou inserido no aparato administrativo de D. João VI”(CALLOU; BARBOSA, 2009, p. 204).

O grande salto, no entanto, para a expansão da leitura no Brasil ocorreu em 1820, após a Revolução do Porto, movimento que aboliu a censura e deu fim ao monopólio estatal. Graças às novas condições, a indústria da imprensa e dos livros deu um grande salto.

A partir de 1822, a preocupação com a instrução da população passou a ser encarada pela elite como algo indispensável, pois a educação era vista como a maneira pela qual se alcançaria a civilização e o progresso. Os autores (2009, p. 205) comentam que “para o estado, a educação firmava-se como algo

decisivo, correspondente a uma fonte de patriotismo, representando a possibilidade de fabricar o cidadão”.

No que diz respeito aos textos modelos, os autores apontam que a *latinização da grafia* poderia servir como um parâmetro comparativo para os redatores oitocentistas e seus manuscritos pessoais. Segundo os autores, trata-se de um teste para verificar

se a quantificação de marcas gráficas poderia servir de controle objetivo do grau de erudição dos redatores oitocentistas, quanto ao estabelecimento de uma dimensão externa aos fenômenos linguísticos para atestar o caráter mais conversador dos gêneros discursivos veiculados pela imprensa. (CALLOU; BARBOSA, 2009, p. 206)

Os pesquisadores afirmam que, no primeiro caso, se confirmados os padrões grafológicos da norma objetiva nos textos-modelos, seria possível averiguar o quanto redatores oitocentistas se aproximariam ou se afastariam do que era praticado na cultura escrita erudita. De acordo com Callou e Barbosa (2009), isso seria um meio de controle objetivo do nível sócio-cultural dos informantes de uma sincronia passada. No segundo caso, os autores explicam que, sabendo de antemão, por meio de dimensões externas, as condições conservadoras de produção de um material, poderia haver uma forma de fugir do risco de estabelecer falsas generalizações.

Um aspecto muito interessante apresentado pelos autores é que “se uma variante nova quebra o bloqueio de um material mais conservador e *aparece*, é porque seu uso estava por demais generalizado na sociedade” (CALLOU; BARBOSA, 2009, p. 206 – 207). Usos que comumente não estariam enquadrados em padrões de determinados gêneros, por exemplo, os ritos especiais, os textos da burocracia oficial, entre outros, passaram a fazer parte desses documentos por já estarem disseminados na sociedade.

Na análise dos documentos, principalmente jornais da época, como o *Correio Braziliense*, por exemplo, foram verificadas taxas de uso e taxas de acerto da escrita, em comparação com taxas apresentadas em manuscritos. Foi constatado que não houve muita distinção entre os números apresentados entre os *corpora*, sendo 89,79% de acerto para o Correio e 89,5% para os manuscritos.

Os autores atentam para a coincidência dos números e relatam que

é como se o padrão geral de acerto esboçasse uma continuidade no rigor de padrão gráfico nos periódicos ao longo do século, o que se refletiria na escrita manuscrita sem maior peso de cerimônias de homens em constante contato com esses difusores de modelos. (CALLOU; BARBOSA, 2009. p. 209).

Callou e Barbosa (2009) lembram, porém, que a maioria dos materiais pesquisados é de homens ilustres, e, por isso, eram documentos os quais não tinham um caráter espontâneo.

Em relação ao ensino escolar, os autores (2009, p. 213) observam que

não é segredo para ninguém que as grandes mudanças nos contextos históricos das sociedades humanas apresentam reflexos no plano sócio-histórico-linguístico, seja em transformações em uso, seja nas obras metalinguísticas, seja nas políticas linguísticas.

É importante enfatizarmos que, ao analisar especificamente o século XIX, os pesquisadores mencionados não o fazem apenas dentro de um recorte de 10 décadas; existe menção aos séculos anteriores, ao que antecedeu o século estudado.

Callou e Barbosa (2009), buscando delimitar o estudo da história da normatização do português brasileiro, recolheram indícios a partir de dados em relação à prática escolar por meio do levantamento de materiais didáticos, bem como dados relativos à política escolar oficial. Conforme os autores, “De fato, dentro do século XIX, até um pouco além das suas duas primeiras décadas, em muitos sentidos, pode-se dizer que ainda se viva no século anterior, inclusive no tocante aos modelos objetivos de escrita” (2009, p. 213). Assim, embora exista um recorte de tempo, não há como fazer referência às décadas anteriores, pois ainda refletem o século pesquisado.

Isso ocorre, sobretudo, no plano pedagógico-linguístico, visto que este sofreu forte influência de modelos nas últimas décadas do século. Os autores salientam ainda que o século XIX é conhecido como “*phase* nova para o ensino da língua portuguesa no Brasil” (2009, 215), marcada pelo aparecimento de compêndios, os quais compreendem exercícios de aplicação de regras, além, também, das mudanças governamentais. Nesse ínterim, o volume de produção de materiais didáticos de normatizações e de habilidades de escrita e leitura identifica tal fase no século XIX, ou seja, “uma fase de maior demanda escolar de um público

alvo diferenciado nos títulos dos instrumentos didáticos” (CALLOU; BARBOSA, 2009, p. 215).

Em 1880, de acordo com os autores, foi publicado outro manual de gramática, os *Elementos da Grammatica Portuguesa*, o qual, na introdução apresentada pelo autor, revela uma corrente com fins pedagógicos: “uma ‘consciência’ do vazio de sentido no ensino de nomenclaturas sintáticas como um objetivo em si” (CALLOU; BARBOSA, 2009, p. 216). Os autores apresentam um trecho da introdução, no qual o autor da gramática questiona a relevância do conhecimento das regras e a importância de se conhecer a classificação apontada pelos compêndios para bem falar ou escrever uma língua. Vemos que a questão apontada pelo autor da gramática remete às críticas atuais, ou seja, à memorização de nomenclaturas e classificações nas aulas de Língua Portuguesa, sem o foco na reflexão sobre a língua.

A respeito das provas para instrução pública no século XIX, os autores argumentam que as cobranças realizadas no passado não são muito diferentes das de hoje. Callou e Barbosa (2009) mencionam uma prova aplicada em 1870, a qual contava de *analyse sintaxica e lexicologica*. Cobrava-se a “classificação de períodos e orações, funções sintáticas, classes de vocábulos, traduzindo a ênfase dada aos exercícios nos Manuais referidos” (CALLOU; BARBOSA, 2009, p. 220). Em relação à correção, o avaliador aprovava ou não o candidato, em função do número de erros.

Os pesquisadores concluem que, apesar de transcorridos 200 anos da chegada da corte portuguesa ao Brasil, a situação do ensino, particularmente o de Língua Portuguesa, ainda parece refletir a mesma composição social hierárquica dos séculos anteriores. Infelizmente, “o ensino de boa qualidade continua sendo privilégio de poucos e a grande maioria da população é ainda relegada a um sistema público de ensino deficitário” (CALLOU; BARBOSA, 2009, p. 221).

A presente pesquisa se aproxima dos estudos relatados por versar sobre o processo de escolarização no Paraná a partir de dados diacrônicos, visando a melhor compreender o ensino de Língua Portuguesa atualmente. Desse modo, como nos trabalhos mencionados, analisaremos aspectos histórico-sociais que nos levem a ter uma dimensão mais ampla da educação paranaense. Para uma análise mais profícua desses aspectos, é relevante uma produtiva abordagem sobre os conceitos de língua e dialetos, além de discutir as diferenças existentes entre o

Português Europeu e o Português Brasileiro, visto que durante muito tempo o ensino se pautou apenas no padrão europeu de língua.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA, DIALETO E SUAS EXTENSÕES

A língua, antes de ser um ato individual, é um instrumento de interação comum a uma nação, a uma cultura. Coutinho (1970, p. 24), em outras palavras, explica que a “língua é a linguagem particularmente usada por um povo”, e a linguagem, como definida por ele, é “o conjunto de sinais de que a humanidade intencionalmente se serve para comunicar as suas idéias e pensamentos” (1970, p. 24). Não é adequado, então, considerar língua e cultura como dois aspectos dissociados, pois aquela, entre outros aspectos, é a responsável pela formação da identidade de um país e, por este motivo, não pode ser entendida como uma forma fixa e imutável. Bakhtin (1995) afirma que um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato é a separação da língua de seu conteúdo ideológico, porque a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Segundo Câmara Jr. (1959, p. 24):

É verdade que a língua só existe como soma de múltiplos atos vocais individuais, porém nesses atos cada homem se serve de um sistema de elementos vocais que recebeu da sociedade em que vive. Sob esse aspecto, falar é sempre um ato social, mesmo quando êle se executa sem qualquer objetivo de intercâmbio social de idéias.

A língua sempre foi o foco de debate entre os linguistas e, no Brasil, especificamente, tem-se discutido se realmente somos um país monolíngue, sem problemas de inteligibilidade. Também é questionado o fato de chamar de dialetos as variedades existentes em nosso território, visto que, segundo Bortoni Ricardo (1986, p. 9), “é comum ouvir-se, em discussões acadêmicas ou informais, não ser adequado denominar-se dialetos as variedades do português brasileiro, pois o termo pressupõe barreiras de comunicação” (1986, p. 9). No entanto, de acordo com a autora, pensar que somos um país privilegiado, que nada nos separa, é um mito, uma vez que, conforme pesquisa realizada, é inegável a existência de dificuldades de compreensão entre pessoas de classes sociais distintas, cujos enunciados e

palavras diferem-se consideravelmente. Por isso, Bortoni Ricardo (1986) põe em dúvida se realmente existe homogeneidade linguística no Brasil.

Discute-se muito, também, a questão da língua em seus diferentes níveis, ou seja, padrão, culta e variantes estigmatizadas pelo fato de serem faladas por camadas da população socialmente desprivilegiadas.

Câmara Jr. (1959, p. 37) explana:

A língua não tem finalidade em si mesma, sendo sua função expressar a cultura para permitir a comunicação social, com o que ela se torna o acompanhamento de cada fato cultural, dando-lhe um aditamento lingüístico e, pois, propiciando a atuação uns com os outros dos membros participantes de uma atividade coletiva.

A língua é o meio de expressão que as pessoas utilizam para se comunicar e expressarem sua cultura. Por outro lado, salientamos que nem toda manifestação artística é considerada cultura para os puristas, principalmente aquelas que se originam das camadas inferiores da população. Nesse sentido, não se considera a fala dos indivíduos pertencentes a tais camadas, ou a consideram inferior à variedade culta.

No caso do Brasil, discutiu-se durante muito tempo qual seria a língua oficial a ser utilizada entre os seus falantes, aquela herdada pelos colonizadores ou a língua “misturada” formada pelos habitantes brasileiros?

Sobre essa questão, Silva Neto (1963, p. 17) afirma que “há mais de cem anos que se levantou, nos espíritos daquém e dalém-mar, o espinhoso problema da língua do Brasil”. O autor justifica o termo espinhoso, porque raras vezes esse problema foi discutido com serenidade e com argumentos realmente científicos. O pesquisador expõe ainda que muitos “estudiosos” desse assunto defendiam serem as línguas organismos naturais, independentes da vontade do homem, que nascem, crescem, evoluem, e depois envelhecem e morrem, de acordo com leis determinadas.

Esse pensamento é o que durante um longo período fundamentou o trabalho de professores de Língua Portuguesa, que ensinavam a língua como se esta não sofresse influência nenhuma de fatores externos, considerando o Brasil um país homogêneo. Mais do que isso, ensinavam na escola a língua portuguesa europeia, desconsiderando a realidade brasileira.

Silva Neto (1963, p. 18) explica que muitos dos que criticavam a “língua brasileira” não se deram conta de que há, pelo menos, quatro tipos de linguagem:

- a) Linguagem corrente falada – é a linguagem normalmente correta, praticada entre pessoas da classe média, dotadas de certa instrução, quer adquirida diretamente, quer pelo convívio nesse meio. Em certas circunstâncias ela toma o aspecto de linguagem familiar – e então se distingue pelo uso de palavras e expressões menos policiadas. É o que podemos chamar tensa e distensa.
- b) Linguagem popular – é a linguagem das pessoas humildes, das classes mais modestas da sociedade: o meio é pobre e acanhado: a percentagem de analfabetos é muito grande.
- c) Língua escrita – onde se há de distinguir a língua escrita desataviada e a língua escrita cuidada, além da língua literária, que já comporta personalidade e preocupação de arte.
- d) Linguagem dialetal – é aquela que, relativamente a um tipo considerado padrão – ou seja a língua comum – dispõe de menos prestígio social e uso mais restrito. Por isso, parece regional e rústica. (SILVA NETO, 1963, p. 18).

Cabe apontar aqui uma crítica em relação ao conceito de Linguagem corrente falada exposto por Silva Neto, visto que associa a linguagem “correta” à classe média. Contrapondo-se a isso, apresenta a linguagem popular associada a pessoas mais humildes, pobres. Essa dicotomia reforça uma visão preconceituosa em relação à linguagem, não fugindo da visão geral que existia na época.

Em relação ao conceito de dialeto, vários autores admitem que as diferenças linguísticas trazidas por ele não são suficientes para categorizá-lo como uma língua. Lima Sobrinho (1958) esclarece que língua e dialeto são expressões as quais se confundem em uma região limítrofe. Ele explica que se apresentam como conceitos relativos e que se esclarecem apenas por um confronto, no qual as linhas de demarcação se mostram indecisas e flutuantes. Assim, para esse autor, não há a indicação de quais elementos compõem a autonomia de um idioma e a partir de que ponto começam os dialetos.

Ocorre, porém, que muitas vezes o dialeto é visto com inferioridade, como um fator estigmatizante. Segundo Lima Sobrinho (1958), muitos incorrem no erro de conceber o dialeto com um sentido pejorativo, ou depreciativo. Para o autor:

Ninguém tem dúvida de que a língua portuguesa é realmente uma língua, um idioma próprio e distinto e não um dialeto, embora nele se integrem diversos dialetos. Já não há a mesma segurança, ou a mesma unanimidade, quando se trata de classificar o falar brasileiro. Será uma língua? Será um dialeto? (LIMA SOBRINHO, 1958, p. 30)

Essa questão levantada pelo autor se dá devido às diferenças que existem entre o falar brasileiro e o falar europeu. No Brasil, há pouco tempo, concebia-se como padrão o português europeu, imposto pelas normas gramaticais, às quais, desde o início da colonização, poucos tinham acesso. Tanto na fala, como na escrita, há diferenças sensíveis em relação a esses dois falares (europeu e brasileiro), o que justifica o ponto examinado por Lima Sobrinho. Entretanto, esse autor aponta que a nossa língua nacional (brasileira) é um dialeto do português, mas de nossa soberania política resulta a independência do nosso dialeto; portanto, o dialeto brasileiro é a língua brasileira.

Para Câmara Jr. (2004), os dialetos são falares regionais que apresentam entre si coincidências de traços linguísticos. Apesar dessas coincidências, cada dialeto não possui uma unidade absoluta em todo o território pelo qual se estende e pode ser dividido em subdialetos, quando há diferenças consideráveis de traços linguísticos secundários entre zonas desse território.

No que diz respeito à classificação dos dialetos e subdialetos de uma língua, Câmara Jr. explica que é até certo ponto convencional, pois depende dos traços linguísticos determinados para a classificação. De acordo com ele, são sempre preferidos os traços fonológicos e morfológicos devido ao caráter mais estável e sistemático de sua fisionomia.

Além dos traços linguísticos, é considerado também um conceito extralinguístico de ordem psíquica, social ou política, como a existência de um sentimento linguístico comum; a existência de uma língua culta superposta aos dialetos, os quais ficam limitados ao uso cotidiano, sem maior expressão cultural; e a subordinação política das respectivas regiões, as quais funcionam como partes de um estado político nacional. Câmara Jr. (2004) afirma que, quando há essas condições extralinguísticas, mas não a coincidência dos traços linguísticos essenciais, já não há dialetos, mas sim línguas distintas.

Levando em conta a coincidência de traços linguísticos, Câmara Jr. (2004) afirma que a língua portuguesa pode ser dividida em dois grandes dialetos, correspondentes ao português lusitano, ou português europeu, e ao português americano, ou brasileiro, sendo cada um desses dialetos divididos em subdialetos. Devemos ressaltar que, segundo Coseriu (1982), um dialeto é subordinado a outra língua, de ordem superior, ou seja, o termo dialeto indica uma língua menor incluída em uma língua maior.

Observamos que os autores apresentam divergências quanto à classificação do falar brasileiro, uns considerando-o como uma língua, outros, um dialeto. Independentemente dessa classificação, acreditamos ser mais importante respeitar as particularidades existentes na língua falada em nosso país, visto ser um dos principais aspectos de expressão cultural de uma nação. Veremos que a discussão em torno da “língua brasileira” rege muito autores, os quais buscam apontar as diferenças existentes entre o português europeu e o português brasileiro, indicando suas diversidades.

Silva Neto argumenta que:

A língua, longe de ser um organismo, é um produto social, é uma atividade do espírito humano. Não é, assim, independente da vontade do homem, porque o homem não é uma fôlha seca ao sabor dos ventos veementes de uma fatalidade desconhecida e cega. Não está obrigada a prosseguir na sua trajetória, de acordo com leis determinadas, porque as línguas seguem o destino dos que a falam, são o que delas fazem as sociedades que as empregam. (1963, p. 17).

Por ser um produto social, a língua apresenta-se diversificada, principalmente em relação aos dialetos e subdialetos que a compõe. Além disso, mesmo em um dialeto há diferenças entre a fala e a escrita, sendo esta considerada um “superior produto de intercomunicação”, reflexo da civilização e responsável pela manutenção da unidade. Porém, não pode apresentar-se como “a gama infinita da língua falada”, que se diferencia da língua falada em Portugal.

Sabemos que historicamente no Brasil, a partir da lei imposta pelo Marquês de Pombal, o português, nas concentrações urbanas “se dava entre duas possibilidades: um português africanizado ou um português europeizado” (MATTOS e SILVA, 2004, p. 21). No entanto, é evidente que o português de Portugal, por fatores sociais e elitizantes, predominou nas classes sociais mais favorecidas, pois era considerado um fator de prestígio.

Essas informações marcam a diversidade que já existia no país. De um lado, um português “não nacional”, de outro o português dos marginalizados (índios e africanos). Devemos acrescentar a diversificação regional, marcada pela chegada dos imigrantes, que vieram de diferentes países e trouxeram suas línguas. Almejou-se uma homogeneidade linguística no Brasil, em meados do século XIX, para conter a disseminação de tantas variedades de línguas no território brasileiro. Salientamos, porém, que esse ideal linguístico homogeneizador tendia para o

português europeu, desconsiderando o dialeto brasileiro. Mattos e Silva (2004, p. 21) explica que

A presença, mesmo rarefeita, da escola e de um, embora fraco e localizável, desenvolvimento cultural letrado fez certamente entrar em cena um elemento novo, que é a norma lingüística explicitada e coercitiva, que provavelmente até então só atingia, se é que atingia, sobrepondo-se às normas sociais consensuais dos diversos grupos, uma minoria inexpressiva.

No entanto, apesar de atingir somente uma minoria, foi essa norma que passou a ser considerada como padrão. Mattos e Silva (2004) expõe que o policiamento gramatical, desde então, faz parte das preocupações da chamada elite brasileira, que cultua o português europeu como o único correto e aceitável. Não são consideradas, nesse sentido, as variedades faladas nas mais diversas localidades do país, apesar da tão evidente heterogeneidade.

É interessante observarmos como os povos, na maioria dos casos, deixaram-se influenciar pelos países com maior potência e influência cultural e, por conseguinte, a língua oficial, como exposta por Silva Neto, não seguia o destino dos que a falavam. Cunha (1968), ao abordar a língua dos países americanos, mostra que, apesar da independência política desses países, não há a mesma independência em relação à língua, pois os povos não conseguiram criar uma identidade cultural e continuaram com os olhares fixos nos padrões europeus, “concebidos como únicos e exemplares modelos de civilização e de cultura” (CUNHA, 1968, p. 11). Segundo o autor, religião, direito, arte, língua e poesia haviam chegado como um generoso empréstimo europeu aos povos americanos e, por isso, dever-se-ia esperar da Europa a norma condutora das questões culturais.

Em se tratando de língua literária, Lima Sobrinho (1958) explica que os autores brasileiros se dividiam, formando diversas correntes. Havia os que reagiam contra o purismo e também aqueles que defendiam uma doutrina de separação entre as duas linguagens.

Boléo (1943), por sua vez, em sua explanação sobre língua, comenta que havia dois escritores brasileiros que se apresentavam como os pais da língua brasileira: José de Alencar e Catulo Cearense. Segundo Boléo, é inegável a contribuição desses autores para a criação de uma literatura brasileira, mas não para uma língua brasileira, mesmo porque “eles próprios negaram que houvesse tido

esse intuito”. (BOLÉO, 1943, p. 18). Silva Neto (1963, p. 99) explica que José de Alencar

[...] não pretendeu desprender-se da tradição portuguesa. O que êle quis fazer, e certamente o conseguiu com vantagem, foi, nesta América livre, uma obra de livre criação, arejada e nova, estreme do ranço da servil imitação dos clássicos portugueses.

O importante, nesse caso, não é tentar elevar o falar brasileiro a língua independente, mas sim respeitar e divulgar a cultura do país por meio das obras literárias genuinamente brasileiras.

Cunha (1968) lembra que os padrões europeus eram aceitos com tanta naturalidade que, quando José de Alencar passou a escrever de forma a exaltar o nacionalismo, foi considerado um escândalo literário. A crítica feita a Alencar foi em relação à sua expressão linguística, ao seu vocabulário e, principalmente, a sua sintaxe, “que parecia desobedecer aos intangíveis cânones portugueses” (CUNHA, 1968, p. 14). A esse respeito, é interessante citar as palavras de Antônio Henriques Leal, que defendia o purismo da língua:

Sem termos os conhecimentos indispensáveis e muita lição dos bons clássicos portugueses, que, pois, somos descendentes de Portugal e falamos a mesma língua, é loucura tentar empresas tais, que só servem para o descrédito de quem o faz. Deixemo-nos de inovações extravagantes, onde já é miséria, e grande, não sabermos usar das riquezas que herdamos, para melhor recorrermos e admitir tudo o de que precisamos a fim de exprimir coisas ou novas, ou inteiramente brasileiras. (apud CUNHA, 1968, p. 14)

Sobre esse assunto, Cunha (1968, p. 15) cita ainda Pinheiro Chagas:

O defeito que eu vejo em todos os livros brasileiros, e contra o qual não cessarei de bradar intrepidamente, é a falta de correção na linguagem portuguesa, ou antes a mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português, por meio de neologismos arrojados e injustificáveis, e de insubordinações gramaticais, que (tenham cautela!) chegarão a ser risíveis se quiserem tornar as proporções duma insurreição em regra contra a tirania de Lobato.

Os dois trechos citados corroboram a concepção de linguagem vigente na época, para a qual a língua ocorre independentemente da vontade do homem, de acordo com leis determinadas. Os que transgrediam essas leis eram

fortemente criticados pelos cânones; não aceitavam nem mesmo a denominação de dialeto, com as particularidades apresentadas pelo português brasileiro. Ocorria sim uma imposição da língua portuguesa europeia como a única a ser considerada adequada pelos defensores do purismo linguístico.

Não se considerava, nesse sentido, que a língua passa por mudanças, “que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto” (BAGNO, 2004, p. 10). A esse respeito, Faraco (2005, p. 73) afirma que “as línguas mudam porque nada é estático e, numa realidade em que tudo se transforma, estranho seria se justamente as línguas não mudassem”. Porém, ao verificarmos a história da língua portuguesa no Brasil, veremos que esse pensamento não era considerado. Câmara Jr. (1959) explica que as forças da estabilidade da língua se davam por causa da tradição coletiva. Havia o sentimento da correção, o qual levava determinado grupo social a “refugar muitas mudanças que se apresentam no discurso, classificando-as como ERROS” (CÂMARA JR., 1959, p. 38), fato, infelizmente, até hoje defendido por alguns docentes no ensino da Língua Portuguesa.

Silva Neto (1963, p. 99), ao abordar as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro, também fala sobre a questão do erro:

A princípio (tanto era o prestígio da linguagem portuguesa e da Lusa-Atenas!) procuram-se imitar, na língua escrita, os modelos lusitanos. Há como que uma vergonha da linguagem brasileira, uma tendência para considerar “erros” todas as suas particularidades ou divergências do falar português.

Nesse sentido, o português com características brasileiras era considerado um erro tanto na escrita quanto na fala. Ocorria a imposição do português europeu dentro do território brasileiro, sem se considerar, ao menos, as particularidades evidentes no dialeto criado em nosso país; ou empregava-se o português lusitano ou o falar era tachado como um erro.

Silva Neto (1963, p. 99) explica que, nos séculos XVII e XVIII, “ao lado da estratificação rural, constitui-se nas cidades, nos centros cultos, um tipo de linguagem padrão das classes mais bem dotadas”. O autor afirma que “é daí que vai nascer a literatura verdadeiramente brasileira” e expõe que:

Aos poucos se perdera o complexo de colônia e se criava uma consciência nacional. Os espíritos ilustrados compreendiam já não ser necessária ou obrigatória a dependência ao lusismo, ao lusitanismo. Derramava-se a noção de que era possível ter personalidade, ter, enfim, caráter nacional. (SILVA NETO, 1963, p. 99)

Verificamos, contudo, ainda em relação à escrita de Alencar, que não era aceito o instinto de nacionalidade constante em suas obras; pelo contrário, a maneira linguística de expressar desse autor era vista como uma afronta à língua de Camões.

Além de Alencar, Catulo Cearense também era questionado sobre seu estilo ao se expressar na forma escrita. Boléo (1943, p. 19) cita as seguintes declarações que Catulo fez a um redator do Diário de Notícias, publicadas em 30 de janeiro de 1935:

Os que afirmam a existência de uma língua brasileira, citam, muitas vezes, a sua obra. Pensa V. que o brasileiro tenha um idioma próprio?  
Não. A língua que eu falo e escrevo, o idioma que se fala em todo o Brasil é o português. Camões é o nosso guia. O que há, no sertão, são palavras próprias, que precisam de entrar no dicionário comum. E a linguagem pitoresca das personagens dos meus poemas não é outra coisa do que o português deturpado pelo clima, pelo ouvido ou pela sensibilidade dos sertanejos.

Defendemos o respeito ao nosso falar, que tem especificidades próprias de nossa cultura, as quais foram defendidas por Catulo no trecho acima.

Nascentes (1939, p. 16), filólogo brasileiro, corajosamente, para sua época, afirma que “se a independência literária está realizada, a da língua não o está”. Além disso, assinala que há muitas divergências entre o falar do Brasil e o falar de Portugal, as quais, no entanto, não determinam uma barreira linguística entre os dois países. O autor (1939) cita as línguas nórdicas e aponta que, no grupo escandinavo, o dinamarquês e o norueguês são parecidíssimos, mas com caracteres próprios que dão a cada um deles a categoria de língua.

Nascentes (1939) adverte que isso não ocorre conosco. Ele se justifica argumentando que “não é tanto pelo fato da compreensão recíproca que a língua por enquanto é una” (NASCENTE, 1939, p. 17) e explica que “compreendemos o espanhol e os povos de língua espanhola nos compreendem e nem por isso português e espanhol deixam de ser duas línguas” (NASCENTES, 1939, p. 17). Para ele, “timbres diversos de vogais, termos de vocabulário regional,

pequenas variações da construção de frase, nada disto basta para caracterizar uma língua” (NASCENTES, 1939, p. 17), mas sim para caracterizar apenas uma variante da língua. Ou seja, o que ocorre é a existência de linguagens diferentes. O autor comenta ainda que “o movimento geral é o de aproximação e não de isolamento e diferenciação” (NASCENTES, 1939, p. 19). Por fim, conclui que “o velho argumento de que, assim como do latim saiu o português, do português sairá outra língua, não tem valor diante das condições da vida moderna”, (1939, p. 20). Isso porque, na época em que publicou seus argumentos, existiam já o livro impresso, o jornal, o telégrafo, a navegação transatlântica, entre outros, que inexisteriam nos tempos da Roma dos Cesares, justificando assim a impossibilidade da repetição do fato.

Silva Neto (1963) também discute sobre essa questão e deixa claro que a língua falada diferenciava-se da escrita e que, “quanto mais cultos são os indivíduos mais se acercam de uma língua geral, padrão, quer estejam no Brasil, em Timor, em Goa, em Angola ou em Portugal” (SILVA NETO, 1963, p. 23). O padrão europeu era, então, considerado o “adequado” para as pessoas tidas como cultas e, por isso, considerava-se que o falar brasileiro não influenciava esse padrão, visto ser apenas uma variante do português europeu.

É importante frisarmos que o autor (1963) admite a existência de um exagero em preservar o português europeu nos domínios brasileiros, Silva Neto (1963) comenta o fato de Pacheco Júnior contar a história sobre uma sociedade no Rio, cujos membros tencionavam falar e escrever ao sabor do século XVI. O autor afirma que “a língua literária é um ideal sempre perseguido e jamais integralmente conquistado” (1963, p. 24). É de fato uma ilusão pensarmos que, com as mudanças as quais ocorrem continuamente na língua sempre falaremos o português de acordo com o padrão, principalmente considerando ser este um padrão não brasileiro.

Enfatizamos também a questão do preconceito existente em relação ao português falado pelas camadas não cultas da sociedade. Nesse sentido, citamos o que expõe Silva Neto (1963, p. 37):

Há muitas semelhanças entre o português dos índios e o português dos negros. Isso é, aliás, bem natural, pois tanto o índio como o negro, em atrasado estágio de civilização, aprenderam o português como língua de emergência, obrigados pela necessidade.

O trecho “atrasado estágio de civilização” ilustra de forma bastante clara o preconceito enraizado em relação aos moradores do Brasil, não lusitanos, os quais, como aparece na afirmação de Silva Neto, viram-se obrigados pela necessidade a aprender a língua da Metrópole. Porém, como não tinham acesso à escolarização, aprendiam da forma que podiam, e, por esse motivo, formavam uma variante bastante distinta da padrão. Coutinho (1970, p. 61) denomina crioulo “o falar indígena resultante do emprego de uma língua de civilização pelos nativos, nas suas relações principalmente comerciais e que se caracteriza por uma extrema simplificação das formas gramaticais”. Esse modo de falar não se adequava ao que a população almejava, ou seja, à ascensão social, isso porque a língua de prestígio era a falada pelos moradores da Metrópole.

Sobre a cultura do negro, Silva Neto (1963, p. 41) comenta que:

Realmente, o contato com os brancos era essencial para a “desafricanização” do negro. É que, como se sabe, a educação não compete exclusivamente ao professor, mas encontra sólido apoio no convívio com as pessoas que nos rodeiam, nas coisas que vemos e até nas maneiras que nós observamos nos outros.

Dessa forma, além da língua como um sistema abstrato, a sociedade cobrava dos negros uma postura “branca” em relação aos seus modos e cultura. Havia uma relação assimétrica entre brancos e negros, haja vista que estes viviam às margens da sociedade, devido ao histórico de escravização, levando-os a não terem nenhum tipo de assistência, principalmente no que diz respeito ao direito à educação. Por isso, dificilmente teriam acesso à língua de prestígio valorizada pela sociedade.

Em relação ao aspecto da homogeneidade, Silva Neto (1963, p. 51) expõe que até o século XVIII havia:

o português, falado sobretudo na costa, principalmente pelos brancos e seus descendentes. Com o correr o tempo é natural que ele apresentasse traços que os estremariam do português lusitano [...] resultante do convívio de gente oriunda de todos os pontos de Portugal, ele apresentava aspecto de *notável unidade*, já que, postos em contato vários falares, aqui se fundiam e mesclavam. Assim as peculiaridades regionais européias ficaram anuladas pela interação, e chegou-se a um termo médio.

Devemos lembrar, no entanto, que a referência é feita ao português falado pelos *brancos*, os quais, nesse caso, faziam parte da elite brasileira e falavam

o português oriundo do país europeu. Assim, justifica-se essa *notável unidade*. Todavia, o Brasil não era formado somente pelos brancos e pelas pessoas pertencentes à elite, que falavam o português. Havia também a língua crioula, como já mencionado, uma adaptação do português, usada pelos mestiços, aborígenes e negros. Silva Neto (1963, p. 127) explica a origem do termo:

No Brasil os colonizadores encontram-se em presença de populações indígenas, e logo depois vêem-se forçados, pelas exigências dos trabalhos a importar escravos de África. Um novo problema assim se põe diante de nós: a assimilação destes indivíduos e a sua incorporação na cultura portuguesa. É natural, portanto, que no decorrer deste primeiro século de colonização, se tenha formado entre estes índios, negros e mestiços, uma linguagem rude de gente inculta, denominada *crioulo*, ou *semicrioulo* pela lingüística moderna.<sup>2</sup>

Além disso, havia também a língua geral, usada pelos mamelucos e pelos brancos em suas relações com o gentio, e alguns falares africanos, utilizados mais comumente nos quilombos (SILVA NETO, 1963).

Especificamente, focando-nos na língua geral, salientamos que “era simples, e de reduzido material morfológico; não possuía declinação nem conjugação. Tinha todo o aspecto das línguas de necessidade, criadas para intercâmbio” (SILVA NETO, 1963, p. 53). Essa língua foi muito usada pelos colonizadores e pelos jesuítas, que a utilizavam para catequizar os índios, no início da colonização do Brasil. Era conhecida também como língua da terra.

Com a descoberta das Minas Gerais, no fim do século XVII e início do XVIII, os reinóis passaram a se interessar mais pelo Brasil, ocorrendo assim uma grande imigração. No início do séc. XIX, pressionado por Napoleão Bonaparte, o príncipe regente se viu obrigado a fugir para o Brasil, trazendo consigo a corte portuguesa que totalizava cerca de 15 mil pessoas. Por conta disso, a língua geral começou a ser extinta, devido à influência dos portugueses que passaram a viver no país. Silva Neto (1963, p. 62) comenta que “torna-se claro, portanto, que foi muito curto esse período bilíngüe. Nem podia deixar de ser assim, numa terra de tão profunda tradição portuguesa”. O autor afirma ainda que “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 de

---

<sup>2</sup> Nota-se aqui, mais uma vez, uma visão preconceituosa, visto que denomina-se o crioulo como uma linguagem rude de gente inculta.

civilização” (SILVA NETO, 1963, p. 67). Este autor (1963, p. 92) faz mais esclarecimentos:

Nos princípios do século XIX, por toda a parte há tribos de índios, ora puros, ora em diversos graus de cruzamento, incorporados a povoações do interior. Já estavam em caminho de aporuguesação e, esquecida a língua própria, tinha adotado a portuguesa.

Aos poucos, os índios foram se aculturando e deixaram de falar a língua de seus ancestrais. Silva Neto (1963) sublinha que nos grandes centros, devido à escola e à influência da alta sociedade, a linguagem dos negros e índios foi sendo aos poucos eliminada, paulatinamente dando lugar a uma “linguagem mais culta e aperfeiçoada<sup>3</sup>”.

Verificamos também que os brancos, devido ao prestígio social, imitavam tudo o que lembrava o país europeu, inclusive a língua. “Condenar-se-ia tudo aquilo que não fosse rigorosamente cortado pelos figurinos da metrópole. Não se aceitavam as alterações, naturais e respeitáveis que a língua assumira na América” (SILVA NETO, 1963, p. 71).

Cunha (1968) explica que o problema sobre a língua passou a ser visto como conflito de paixões entre as correntes tradicionalista e nacionalista, embasadas por velhos e novos preconceitos. “De um lado o purismo exagerado, uma concepção fossilizada da língua; de outro, o anelo por uma língua nacional própria, desvinculada da portuguesa” (CUNHA, 1968, p. 16).

Desse modo, havia quem defendia uma língua própria e quem afirmava que o português falado no Brasil, principalmente por negros, índios e pelas pessoas as quais não eram consideradas da elite, já podia ser considerado uma língua própria. Cunha (1968) explana que, para muitos, havia a ideia de que nos servíamos de um idioma por empréstimo.

Essa discussão perdura até hoje. Sabemos que muitos brasileiros, inclusive professores, tendem a menosprezar o português brasileiro em relação ao português europeu, considerando ser este o modo mais “correto” de falar. Embora a maioria da população não respeite as regras da gramática padrão, além de boa parte não falar de acordo com a gramática culta, mesmo assim ainda há os que insistem na discriminação do nosso “português”. É preciso ter claro que, ao sermos

---

<sup>3</sup> Visão da época.

colonizados pelos portugueses, foi-nos imposta a língua de Portugal. Contudo, é necessário também reconhecer que toda e qualquer língua passa por processos de mudanças. Além disso, no Brasil, sofremos a influência não só dos portugueses, mas também de outros países, além dos falares que já existiam em nosso território. Tudo isso nos leva a crer que a língua falada por nós não pode, e não deve, ser comparada tal e qual ao português europeu, visto que formamos uma cultura diferente, refletindo em um dialeto próprio de nosso país.

### 1.2.1 Diferenças entre o Português Europeu e o Português Brasileiro

Verificamos, anteriormente, ser inevitável admitir que existam diferenças entre o Português Europeu e o Português Brasileiro. Discutiremos adiante sobre essas diferenças e sobre as semelhanças encontradas nessas duas “línguas”. Começamos por citar Boléo (1943), o qual aponta que a existência do brasileiro, língua independente da portuguesa, seria justificada pela fonética, morfologia, sintaxe e léxico. Somente por meio desses aspectos é que se poderia considerar o português brasileiro como uma língua independente da de Portugal. Cunha (1968) ressalta um fato muito importante a ser levado em consideração, pois, ao compararmos “a língua comum de Portugal aos falares das classes humildes do campo e da cidade do Brasil [...] não é de admirar que se chegue a diferenças profundas em todos os domínios: na fonética e na fonologia, na morfologia e na sintaxe, no léxico e na semântica” (CUNHA, 1968, p. 18).

Entretanto, conforme as explanações de Boléo (1943), os contrastes que ocorrem entre o falar dos dois países não são suficientes para justificar a existência de duas línguas distintas. Segundo Elia (2003), na fase colonial, acentuou-se a diferença da língua portuguesa no Brasil, mas essa diferenciação refere-se à norma e não ao sistema.

Devemos salientar que os aspectos arrolados por Boléo (1943), os quais são expostos para explicar as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro, referem-se à língua falada. Sabemos que, no que tange à escrita, quase nada se destaca como diferença, visto que ambos os países seguiam a norma padrão, portanto, sem variação. Coutinho (1970, p. 327) ratifica isso

dizendo que “as alterações existem, é preciso que se diga, mas só na linguagem falada”.

A respeito da fonética, Boléo (1943) cita Renato Mendonça, autor da obra *O Português do Brasil*, o qual explica que a pronúncia brasileira, quando dita a um estrangeiro lusitano, parece ser uma outra língua. Além disso, Mendonça afirma que “a pronúncia é um elemento em Lingüística de caracterização de uma língua” (MENDONÇA, (1936 , apud BOLÉO, 1943, p. 21). Boléo, contudo, argumenta que a pronúncia não basta para caracterizar uma língua, pois caso fosse, o Brasil teria várias línguas, devido ao seu vasto território e numerosas variações regionais.

Apesar de, no Brasil, variar muito o vocalismo, Boléo (1943) ressalta que “há muitos traços que se supõem ser típicos do Brasil e que se encontram também nos falares portugueses” (BOLÉO, 1943, p. 23). Para justificar essas semelhanças, o autor aponta o seguinte:

A mudança do e final átono em *i*, que para um ouvido português soa como característico da linguagem brasileira (gênti, <da banda di lá>, etc), existe igualmente no falar algarvio, embora de forma mais atenuada: *mônti*, *árvi*. (Lus., 1902, vol. VII, pág. 34). E em várias aldeias da Beira Baixa tive ocasião de ouvir a pessoas de várias idades frases como: <vou à fônti>, <logo à nôiti>, <deu lhe êsti mali>.

Outro fenômeno mencionado pelo autor, corrente no Brasil e encontrado também em várias regiões de Portugal, é a redução dos ditongos *ei* a *ê* e *ou* a *ô*, como em *bêjo*, *pêxe* e *ôro*. Boléo (1943) cita ainda a substituição da consoante *l* por *r*, como em *marvado* em vez de *malvado*. Essa substituição ocorre não somente no Brasil, mas também foi encontrada em algumas regiões de Portugal. A supressão do *r final*, como em *botá*, *assobiá*, também ocorre nos dois países, bem como a passagem da palatal /*λ*/ a iode [Y] (*muié*, *óia*).

No que diz respeito à morfologia, o autor indica como mais importante “a perda progressiva do plural como categoria gramatical, embora não como categoria semântica, à semelhança do que se deu em francês” (BOLÉO, 1943, p. 31). Ele explica que, nessa língua, só por meio do artigo ou do numeral é possível saber se se trata do singular ou do plural, como em *le livre*, *deux* ou *les livre(s)*. O *s* do plural, nesse caso, é meramente visual. Boléo (1943), relatando que no português popularmente falado no Brasil ocorre o mesmo fenômeno, cita o exemplo

“duas rez nova”, e aponta que os autores que reproduzem a fala dos negros buscam reproduzir esse fenômeno.

O autor salienta que esse tipo de ocorrência não é exclusivo dos negros. Segundo ele, tal tendência é verificada também na fala de pessoas ilustres e explica o porquê da ocorrência do fenômeno:

a eliminação do plural como categoria gramatical própria não é devida, segundo creio, à influência de qualquer outra língua, ou dos crioulos, onde o fenômeno também ocorre, mas a uma necessidade natural de simplificação experimentada pelo povo inculto do Brasil. (BOLÉO, 1943, p. 32)

De acordo com Boléo (1943), outro processo que foi se generalizando no Brasil, mesmo na fala de pessoas ilustradas, é o emprego do imperativo proibitivo com forma de indicativo, como por exemplo, em “não diz isso!”. Para o autor, essa particularidade também é bem frequente em Portugal.

Em relação à sintaxe, Boléo (1943) expõe que as diferenças entre a língua culta de Portugal e do Brasil são pequenas. Conforme suas observações, o assunto mais debatido no que diz respeito a esse domínio é o da colocação pronominal. Para o autor, não é válido estudar este assunto com a análise de frases tiradas de autores brasileiros e portugueses, mas sim estudar o problema mais voltado ao aspecto lingüístico do que gramatical. O autor propõe um estudo histórico aprofundado e a ampliação do problema, com o estudo da colocação dos pronomes sujeito e complemento. O pesquisador propõe também que seja verificado se a construção no português popular, em sua época, era ou não diferente da linguagem corrente neste período. Por fim, Boléo (1943) afirma ser indispensável examinar com atenção a fala atual dos brasileiros e descobrir a tendência dominante no falar, ou seja, a próclise ou a ênclise.

Boléo (1943) também explana sobre os brasileirismos lexicais. Segundo ele, os livros brasileiros contêm muitos erros por deficiência de informação. O autor afirma ainda que “a existência de centenas ou milhares de vocábulos novos em terra do Brasil em nada contribui para a formação da língua brasileira” (BOLÉO, 1943, p. 43). Ele justifica sua afirmação dizendo que, no inglês, aproximadamente metade das palavras é de origem latina, porém, mesmo assim, a língua não deixou de ser anglo-saxônica. Nesse sentido, “o que caracteriza e individualiza uma língua

não é propriamente o seu léxico, nem a sintaxe, nem mesmo a fonética: é essencialmente o seu sistema morfológico” (BOLÉO, 1943, p. 43).

Além disso, o autor ressalta que, dentro de um território, o mesmo objeto pode ter nomes diversos. Observou também que “alguns termos considerados durante muito tempo como próprios do Brasil, se vão encontrar em textos antigos portugueses ou na fala popular de nossos dias, com a mesma ou outra significação” (BOLÉO, 1943, p. 44). Por esse motivo, deve haver prudência na restrição de certas palavras como brasileirismos.

É relevante frisarmos que, segundo Silva Neto (1963, p. 78)

Deve-se levar-se em conta, porém, que no processo de aculturação, decorrente do choque das culturas, também os brancos insensivelmente iam aceitando traços de cultura dos tupis. E, com eles, várias palavras se iam insinuando na linguagem dos reinóis e dos lusos-descendentes. Assim é que logo em documentos de 1593 se lêem *tapioca*, *beiju*, *bagre*, *togipar*...Da mesma sorte, pouco a pouco se iam incorporando à fala dos brancos palavras vindas da África, com a importação mais e mais progressiva, de negros escravos. Já pelo fim do primeiro século estavam naturalizadas *moleque*, *amendoim*, *quando*...

Desta forma, não há como negar que existem palavras comuns no falar do Brasil, as quais não possuem origem portuguesa, como verificamos nas palavras de origem tupi e africana, mas que foram incorporadas desde o início da colonização ao falar dos brancos.

Silva Neto (1963, p. 86) expõe ainda que “o idioma dos descobridores, com seu alto prestígio de língua escrita e rica literatura, foi absorvendo os focos não românicos: os episódicos falares africanos e a pertinaz língua geral, que só muito lentamente foi cedendo terreno”.

Boléo (1943, p. 47), considerando os aspectos arrolados por ele, aponta duas conclusões:

1ª - que tanto as diferenças fonéticas e lexicais como principalmente as morfológicas e sintáticas entre o português corrente do Brasil e o de Portugal são menores do que se afirma; 2ª - que abundam em livros de filólogos, mesmo dos mais bem informados, muitos falsos brasileirismos.

Boléo (1943), contudo, afirma que o seu intuito foi o de mostrar que todas as particularidades estudadas não afetam a estrutura da língua e por isso não

são suficientes para se dizer que o português falado no Brasil seja uma nova língua. Nascentes (1939, p.53) também tinha essa opinião ao afirmar que:

Reconhecem todos os filólogos ser portuguesa a língua falada no Brasil. São idênticos os fonemas em sua quase totalidade; as flexões absolutamente as mesmas; salvo o caso da colocação dos pronomes, a construção não varia. E a diversidade prosódica é comum em muitas províncias portuguesas e nos próprios Estados brasileiros. Não prevalece o argumento do vocabulário como contribuição indígena ou africana. O núcleo da língua continua, estruturalmente, português.

Nesse sentido, segundo Coutinho (1970, p. 27), o português brasileiro poderia ser denominado um dialeto do português, pois, para ele, “dialeto é a modificação regional de uma língua”. O autor esclarece ainda que não podemos conceber o dialeto como a corrupção de uma língua, visto que “o povo, quando modifica o idioma, obedecendo às suas tendências naturais, não o corrompe. A língua, como tudo na natureza, está sujeita a transformações inevitáveis” (COUTINHO, 1970, p. 27). Possivelmente, decorram disso as variadas discussões, que perduram até hoje: não se aceitam as mudanças naturais que ocorrem em todas as línguas. Essas mudanças são vistas com preconceito, como se tivéssemos que preservar a língua de nossos antepassados, não admitindo nenhuma influência externa.

Desde o século XIX, a heterogeneidade na língua “brasileira” já era percebida, como o frei Francisco dos Prazeres (apud SILVA NETO, 1963, p. 90) observou acerca do Maranhão:

Presentemente a língua corrente no país é a portuguesa; os instruídos a falam muito bem; porém entre os rústicos ainda corre um certo dialeto, que, enquanto a mim, é o resultado da mistura das línguas das diversas nações que têm habitado no Maranhão: eles a falam com um certo metal de voz, que o faz muito agradável ao ouvido.

Vale salientarmos que o frei denomina de rústicos os índios e negros, cuja massa era imponente no Maranhão.

Silva Neto (1963, p. 19) sustenta que as línguas faladas do Brasil diferenciavam-se da portuguesa, “por que a língua corrente varia de acordo, não só com os lugares, como também com as pessoas, as épocas, e até com as circunstâncias”. Não há como afirmar efetivamente que o português europeu e o português brasileiro são os mesmos. Câmara Jr. (1959, p. 39) já reconhecia essa

afirmação e argumentava que Silvio Romero não reconhecia a existência, no Brasil, de dialetos, nem de subdialetos do português, porém admitia a presença de diferenças entre a linguagem dos dois países. O autor cita também Sousa da Silveira, o qual declarava que o nosso idioma nacional é o português não como se fala em Portugal, mas com a pronúncia diferente, divergências sintáticas e o vocabulário constituído de inúmeras palavras indígenas e africanas, além das palavras criadas ou adotadas em nosso meio.

Silva Neto (1963, p. 21) assevera que, “desde Saussure pelo menos, sabe-se que a língua é um sistema, rigorosamente conexo, de meios de expressão comuns a um conjunto de seres” e esse sistema tem existência independente dos falantes, pois lhes é imposto. Apesar dessa imposição, é óbvio que cada pessoa tem o seu jeito de falar a própria língua, e, conseqüentemente, cada classe social apresenta diferentes línguas faladas.

Ainda de acordo com o autor (1963), a língua escrita, diferentemente da falada, está acima de todas as variedades sociais e regionais, e é uma escolha “para qual concorrem as pessoas mais finas e mais cultas da sociedade luso-brasileira” (SILVA NETO, 1963, p. 21). Câmara Jr. (1959) já expunha que a língua escrita tendia a pautar-se pelas praxes da língua literária. Este autor afirma que “os gramáticos normativos deduzem dessas praxes, em grande parte, a sua disciplina gramatical” (CÂMARA JR., 1959, p. 346-347). Nessa perspectiva, o autor explicita que essa norma é até certo ponto fictícia, considerando-se a norma espontânea da língua. Porém, o autor defende o uso dessa ficção, afirmando:

Torna-se, não obstante, especialmente útil como expressão de uma vida cultural superior, pois esta exige, com efeito, um instrumento de mais sutileza e precisão do que a língua cotidiana, constituída para a expressão de uma vida mental muito mais corriqueira e muito menos complexa (CÂMARA, JR., 1959, p. 347).

É muito importante apresentarmos a opinião de Silva Neto diante do conselho de Macedo Soares sobre a escrita dos brasileiros, quando diz que “já é tempo dos brasileiros escreverem como se fala no Brasil, e não como se escreve em Portugal”. Silva Neto (1963), a respeito dessa posição, afirma não poder levar a sério tal conselho. Contudo, hoje, sabemos que a língua falada e escrita em Portugal se distinguem em muito da língua que utilizamos no Brasil. Assim, ao contrário da opinião de Silva Neto, esse é um assunto que vale muitas discussões e

questionamentos, em razão de a norma culta brasileira se distinguir em vários aspectos da norma padrão, a qual possui regras que foram totalmente abolidas tanto da fala quanto da escrita dos brasileiros.

Em relação à fala, devemos esclarecer que, segundo Silva Neto (1963, p 147),

É fato bastante sabido que, rigorosamente, cada pessoa fala uma língua diferente da de seus conterrâneos. Todavia, dentro de determinados limites de área ou de classe, há concordâncias que caracterizam cada grupo. A essa forma socializada da tendência de diferenciação individual pode dar-se o nome de falar.

Porém, como já discutido, nem todo falar era bem aceito. Havia um preconceito em relação ao falar dos menos favorecidos, visto que, conforme declara Silva Neto (1963), tinham um português deturpado, simplificado em suas formas. Ele argumenta que, se os negros e índios, no período colonial, falavam dessa maneira era em decorrência da condição social precária e da mínima cultura. Entretanto, pouco a pouco, por meio do contato com os brancos e do acesso a escola, foram adequando a sua linguagem ao modo de falar aceito pela elite.

Observamos, no entanto, que esse aperfeiçoamento se dava considerando o padrão europeu e não as línguas de origem das pessoas. Assim, como enfatiza o autor, “o prestígio do sangue branco pairou sempre acima de tudo” (1963, p. 105). A língua, nesse sentido, dentre outros fatores culturais, é a que mais se impõe aos indivíduos. Silva Neto (1963, p. 139) afirma ainda que o português normal, das classes cultas, perpassado por um certo purismo conservador, tinha como interesse os:

Problemas práticos – a ambição de falar bem – tinha toda a razão de ser uma sociedade em começo de elaboração, numa sociedade em que, ao lado de brancos de toda categoria e instrução havia o problema do escravo, que falava um português deturpado. Falar e escrever bem, escrever à moda dos clássicos, tornava-se um meio de distinção e ascensão social, um sinal-marca de classe.

Mais uma vez verificamos que a língua “bem falada” era um fator de prestígio. Quem almejava a ascensão social precisava ter o domínio da língua dos clássicos, ensinadas nos bancos escolares. Porém, nem todos tinham acesso à escolarização, o que culminava em uma estratificação da sociedade em vários falares, sendo desconsiderado quem não estava de acordo com o ensinado na

escola. Eram negadas, portanto, a individualidade e a cultura das pessoas que não tinham possibilidade de serem instruídas de acordo com o padrão europeu, sem, todavia, haver a mínima preocupação com a justiça social, pois estes sujeitos, índios, negros e pobres, na maioria das vezes, não eram considerados cidadãos.

Quando abordamos as diferenças entre o português europeu e o português brasileiro, podemos observar muitas diferenças, e também muitas semelhanças entre eles. Silva Neto (1963, p. 149-150) resume bem os pontos arrolados nesta discussão: “a língua portuguesa é falada em Portugal e no Brasil. Tanto de um lado como de outro há diferença de lugar para lugar e de classe social para classe social”. Para o autor, tem-se com isso os falares do português de Portugal e os falares do português do Brasil. Dessa forma, conforme Silva Neto (1963), as diferenças na fala são marcadas pela divisão territorial e pelas diferenças de classes sociais, que podem ocorrer tanto no Brasil, quanto em Portugal.

A fala se distingue pela escolarização, pelo meio em que vivem as pessoas, por fatores sociais e, sendo assim, é um equívoco considerar que todos falamos da mesma forma, e que no Brasil não existem problemas de inteligibilidade. Lima Sobrinho (1958) sustenta que esse problema existe no Brasil:

Tenho, quanto a mim, dúvidas se um amazonense entenderia facilmente a linguagem típica dos gaúchos. Os nordestinos perdem muita coisa do falar apressado dos paulistas e nenhum de nossos escritores regionais esquece, no apêndice aos seus livros, o indispensável glossário. (LIMA SOBRINHO, 1958, p. 32)

Silva Neto (1963) explica que, no Brasil, há uma grande divisão em áreas linguísticas, acarretando diversos dialetos em todo o território. A isso se deve os muitos falares e as diferenças regionais existentes no país. Essa diversidade não pode ser considerada um problema. O real problema é a não aceitação dessa e o conseqüente preconceito apresentado pela sociedade. Infelizmente, ainda presenciamos nos bancos escolares um maior prestígio a norma padrão<sup>4</sup>, considerando-a como a única forma correta de expressão da língua. E essa norma não é a padrão brasileira, mas sim a padrão européia.

---

<sup>4</sup> Importante distinguir o conceito de norma culta e norma padrão: Segundo Lucchesi (2002), a norma culta diz respeito as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior; enquanto a norma padrão reúne as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas.

Não podemos negar que, no país, existe um falar heterogêneo e, conseqüentemente, a presença de vários dialetos. Para Bortoni-Ricardo (1986), não aceitar esse fato pode levar a conseqüências danosas, “pois na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz também para resolvê-los” (BORTONI-RICARDO, 1986, p. 9).

Precisamos considerar a heterogeneidade existente no país, principalmente nós educadores, pois, reconhecendo esse fato, deixaremos de incorrer no erro de discriminar os falares diferentes dos reconhecidos como de prestígio e possibilitaremos aos nossos alunos a interação com as diversas situações de uso da língua.

Sendo assim, abordaremos a seguir as concepções de linguagem que podem perpassar o ensino de Língua Portuguesa, pois, por meio delas, é possível verificar a postura do professor frente à sua prática em sala de aula.

### 1.3 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Há algum tempo o ensino de Língua Portuguesa tem sido foco de inúmeros debates, pois questiona-se como ensinar a norma padrão, discute-se o não uso do vernáculo pelos alunos, além de reflexões levantadas sobre o que deve ser ensinado. Geraldi (1984, p. 39) expõe que, na “crise do sistema educacional brasileiro, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita”.

Apesar de o texto de Geraldi ter sido escrito em 1984, sabemos que, lamentavelmente, a crise ainda persiste, embora esforços tenham sido feitos para minimizá-la. No entanto, é importante ressaltar que Mattos e Silva (2004) questiona se realmente o vernáculo no Brasil vai mal. Ela expõe que existem duas visões em relação a esse questionamento, a daqueles que cobram a aplicação de uma norma obsoleta, idealizada por uma tradição cultural dominante e, por outro lado, a visão dos que encaram realisticamente a diversidade lingüística do Brasil.

Nesse sentido, a resposta para a questão levantada por Mattos e Silva (2004) depende da concepção de linguagem adotada pelo professor e, também, da concepção das pessoas envolvidas no processo de ensino e

aprendizagem. Geraldi (1984) afirma que a atividade adotada pelo professor em sala de aula é articulada por uma opção política “que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”(GERALDI, 1984, p. 40).

A opção política do professor determina toda a metodologia que fundamenta sua aula como os “conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos” (GERALDI, 1984, p. 40), enfim, tudo o que corresponde às atividades concretas desenvolvidas pelo professor.

Para facilitar a escolha de qual postura o professor deseja adotar, Geraldi (1984) propõe duas questões básicas que devem ser previamente consideradas pelo educador antes de este assumir uma concepção de ensino-aprendizagem: “para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?” (1984, p. 40). Com vistas a responder a esses questionamentos, o professor deve ter consciência de sua postura educacional e adotar uma concepção de linguagem de acordo com a metodologia que deseja assumir.

Segundo Geraldi (1984, p. 41), existem três concepções de linguagem

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é um instrumento de comunicação : essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala.

Abordaremos, a seguir, especificamente, cada uma dessas concepções. No entanto, daremos maior ênfase à primeira e à terceira concepção, visto que o objetivo deste trabalho é analisar a concepção que permeava o ensino nos séculos XVIII e XIX, a linguagem como expressão do pensamento, e a

concepção que é atualmente defendida pelos PCNs (1998) e pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (2007), a linguagem como forma de interação.

### 1.3.1 Linguagem como Expressão do Pensamento

Nessa concepção, temos a fala como a tradução do pensamento; a expressão é totalmente individualizada, sendo produzida no interior da mente do indivíduo, não recebendo influência alguma do mundo, a não ser da norma prescrita pela gramática tradicional.

Koch (1997) expõe que essa é a mais antiga das concepções, mas que ainda consta com defensores na atualidade. Nesse ponto de vista “o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo”.

A maneira de falar dependerá da organização lógica do pensamento do indivíduo por meio de uma linguagem articulada e organizada. Para que esta organização aconteça, são necessárias regras que possibilitem o falar e o escrever “bem”. Essas regras constam das gramáticas normativas defendidas pelos linguistas tradicionais. O modo como o texto é constituído não depende da situação da fala e para quem se fala, e sim da maneira como cada indivíduo expressa seu pensamento.

Travaglia (1996, p. 21) afirma que, para essa concepção “as pessoas não se expressam bem porque não pensam”. Ressaltamos que se expressar bem, de acordo com essa concepção, é se expressar conforme as regras da gramática tradicional. Por esse motivo, no século XIX e anteriores, o ensino de Língua Portuguesa se dava por meio da imposição das normas gramaticais, sobretudo da norma de modelo europeu.

Os PCNs (1998, p. 28-29), contrapondo-se a esse entendimento, expõem que

deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

O documento explica que a prática do professor deve partir da reflexão produzida pelos alunos, e, dessa forma, o conteúdo gramatical, bem como sua terminologia, devem ser trabalhados progressivamente, por meio da mediação do professor. Os PCNs (1998, p. 29) apontam que “isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem”.

Vale ressaltarmos também que, para essa concepção, a expressão é produzida no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A interação não é considerada, visto que “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Bakhtin (1995) elucida que o ato de fala, a enunciação, não pode ser considerado como individual no sentido estrito do termo. O autor, ao expor algumas reflexões sobre o objetivismo abstrato, indica que a maioria dos partidários dessa teoria tende a afirmar a realidade e a objetividade imediatas da língua como um sistema de formas normativas. Para o locutor, entretanto, o que importa é o que permite à forma lingüística figurar num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Assim, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

Nesse sentido, diferentemente do que defende a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a enunciação é sim afetada pela situação social, isto é, pelo contexto em que é dita. Bakhtin (1995) explana que a enunciação monológica constitui uma abstração e a concretização da palavra só é possível com a sua inclusão no contexto histórico real de sua realização primitiva.

Travaglia (1996) complementa tal idéia, apontando que para a concepção em questão, a capacidade do homem de expor de maneira lógica o seu pensamento depende de uma linguagem articulada e organizada, a qual somente é

possível por meio de regras a serem seguidas, que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”.

Nessa concepção, o ensino é prescritivo e intenta levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. Esse ensino só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

Segundo Perfeito (2007, p. 825), essa concepção “é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e, teoricamente, só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969)”. Parte-se da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, pois entende que os homens pensam por meio de regras universais, no caso, regras da Gramática Tradicional. A autora explica que essa concepção permeou o ensino de língua materna no Brasil até o final da década de 1960, embora, segundo ela, ainda repercuta no ensino atualmente.

De acordo com essa concepção, a gramática, como já mostramos anteriormente, era imposta ao aluno, visto que se exigia clareza dos falantes, a qual só era possível por meio das normas do bem falar e escrever. O falante deveria entender as prescrições em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. Perfeito (2007) salienta que o eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos eram os itens gramaticais e, “apesar do surgimento de inovações teóricas linguísticas e educacionais, apresenta-se, ainda, prática acentuada nas escolas de ensino fundamental e médio” (PERFEITO, 2007, p. 826). Dessa forma, o ensino de conteúdo gramatical quase sempre é desvinculado das atividades de leitura e produção textual.

Em relação às atividades de leitura, a escolha dos textos se dava pela necessidade de o aluno entrar em contato com textos-modelo, que mostrariam qual seria o emprego adequado da linguagem, na arte de *bem falar* e *bem escrever* (PERFEITO, 2005). Além disso, o objetivo primeiro das atividades de leitura era exercitar a oratória. Nesse aspecto, a interpretação era considerada somente a partir do que o mestre expunha como correto; não havia possibilidade de outras interpretações, pois aos alunos não era permitido opinar sobre os textos. Perfeito (2005) enfatiza que hoje essa prática é substituída pela imposição das respostas

expostas pelo autor dos livros didáticos, no Manual do Professor, permanecendo os alunos sem o direito de expor o que pensam sobre o que leem.

Em relação aos textos, a autora explica que, da Idade Média até o século XVI, os leitores somente tinham acesso aos livros sacros. No entanto, a partir do século XVII, as camadas mais pobres passaram a ter contato com obras profanas e no século XVIII houve um aumento considerável no número de bibliotecas particulares. Perfeito (2005) explica que surge uma literatura moralista e moralizadora, junto à propagação do romantismo, o que ela denomina como literatura das lágrimas.

Sobre a leitura moralista, é importante lembrar que em 1759, com a Reforma Pombalina, a Língua Portuguesa foi imposta como idioma base do ensino. Em razão disso, as escolas de primeiras letras passaram a difundir-la por meio dos manuais que, segundo Luz-Freitas (2005), eram produzidos pelo governo português e visavam a impor a obediência cívica e os valores morais da época, sem ter a preocupação de buscar uma leitura de acordo com a realidade dos alunos.

A leitura, de acordo com Perfeito (2005), era, basicamente, ensinada-aprendida como um ato mecânico; os alunos eram levados a memorizar e a combinar as letras e o som. Com a análise dos documentos que constituem os *corpora* deste trabalho, será possível verificarmos se essa afirmação era um fato corrente no século XIX, corroborando, assim, a concepção praticada na época.

Perfeito (2005), ao abordar a prática da produção textual, expõe que “se pensar bem, de acordo com normas e princípios gramaticais, permite ao indivíduo falar bem, pela mesma razão o sujeito irá transpor tais regras e princípios *adequadamente* para o papel, na produção escrita”. Para essa visão da linguagem, a produção de texto deveria reproduzir os modelos canônicos, os quais tinham cuidados excessivos com a forma.

Meserani (1998) relata que, desde a antiga Grécia, com o advento da escrita, os textos eram escritos com o intuito de registrar o que antes era mantido pela tradição oral. Desse modo, conforme o autor, a função da escrita de constituir mensagens não é priorizada, uma vez que “a escola ensina a transcrever e não a escrever, no sentido de se deter mais no registro do que na constituição de textos”(MESERANI, 1998, p. 62). O autor explica ainda que “o registro de mensagens alheias leva à reprodução: repetição, produção do mesmo, do igual. A

constituição de mensagens escritas implica criação: produção da diferença, do original” (MESERANI, 1998, p. 62).

Destarte, por muito tempo, a reprodução foi priorizada no ambiente escolar, tendo em vista que se privilegiavam os textos literários e até os sacros como modelos de erudição a serem seguidos. Meserani (1998), ao focar a questão da reprodução e constituição de textos, apresenta uma excelente comparação, na qual distingue um escriba de um escritor; aquele ocupa-se mais com a repetição, enquanto este, com a criação. Infelizmente, ainda hoje se formam muitos escribas em nossas escolas, onde, na verdade, deveria ser privilegiada a originalidade.

Por meio da análise dos manuscritos e documentos dos séculos passados, poderemos confirmar se realmente era essa concepção que perpassava a prática docente no período pesquisado. Trataremos, a seguir, da segunda concepção de Linguagem do ensino de Língua Portuguesa.

### 1.3.2 Linguagem como Instrumento de Comunicação

Esta concepção, linguagem como instrumento de comunicação, é constituída pelas ideias estruturalistas, as quais defendem ser a linguagem um sistema de códigos, um conjunto de signos que se combinam conforme regras, as quais permitem a transmissão de mensagens. Segundo Travaglia (1996), esses códigos devem ser dominados pelos falantes para que a comunicação aconteça.

Perfeito (2005) aponta que a ruptura à concepção de linguagem como expressão do pensamento ocorreu a partir de Saussure (1969), por meio da publicação de seus conceitos no início do século XX. Esse pensador estabeleceu a dicotomia *Langue/Parole* (*Língua e Fala*) e, com isso, a Linguística ganhou um objeto específico, a Língua.

Dessa dicotomia, nasceu o estruturalismo, como explica Costa (2008, p. 114):

Saussure, o percussor do estruturalismo, enfatizou a idéia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente. À geração seguinte coube observar mais detalhadamente como o sistema se estrutura: daí o termo “estruturalismo” para designar a nova tendência de se analisar a língua.

Faraco (2005) explica que a linguística se tornou hegemonicamente sincrônica, auge do estruturalismo. Conseqüentemente, para a concepção em voga, a linguagem era vista a-historicamente e a língua era concebida exclusivamente como uma forma, livre de suas substâncias (matéria a partir da qual se manifesta). Orlandi (1993, p. 25) elucida que, segundo o estruturalismo, “cada elemento da língua só adquire um valor na medida em que se relaciona com o todo de que faz parte”. Isso é exemplificado por Saussure por meio do jogo de xadrez; no qual uma peça, por exemplo, o cavalo, tira sua identidade não do material do qual é feito, nem da figura que aparenta, mas sim da relação de oposição que estabelece com as outras peças, além da posição que ocupa em relação ao todo. “Sua identidade depende do seu lugar no tabuleiro, do seu valor no jogo” (ORLANDI, 1993, p. 25). Para essa concepção, assim como no jogo de xadrez, a língua é um sistema articulado; “estabelecemos comunicação porque conhecemos as regras da gramática de uma determinada língua” (COSTA, 2008, p. 115). Porém, cabe deixarmos claro que essas regras não são as instituídas pelos gramáticos, e sim as internalizadas pelos falantes, manifestadas na fase de aquisição da linguagem e adquiridas por meio do contato social.

Nesse sentido, a linguística se ocupa em estudar o funcionamento interno da língua, sem considerar as determinações sócio-históricas da linguagem (PERFEITO, 2005). Ratificando essa afirmação, Costa (2008, p. 115) esclarece que “a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma”, ou seja, “toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas” (2008, p. 115). Além disso, os interlocutores e a situação de uso como determinante das unidades e regras que constituem a língua, não são considerados. (TRAVAGLIA, 1996). Por esse motivo, o indivíduo foi afastado do “processo de produção, do que é social e histórico da língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Desse modo, o estruturalismo leva a linguagem a ter uma função essencialmente informativa. Essa função, segundo Perfeito (2007, p. 826-287),

é revista por Jakobson (1973), ao ampliar o modelo de Karl Bühler, o qual reconhece três funções básicas de linguagem, de acordo com a incidência no *emissor* (função expressiva/ emotiva); no *receptor* (função apelativa/conativa) ou no *referente/contexto* (função referencial/informativa).

As funções, nessa concepção de linguagem, são projetadas para a comunicação. Como já citamos anteriormente, existe uma série de elementos que possibilita a comunicação:

- Emissor ou remetente: aquele que envia a mensagem;
- Receptor ou destinatário: aquele a quem a mensagem é destinada;
- Mensagem: o conteúdo do que é transmitido;
- Canal de comunicação: o meio pelo qual a mensagem é transmitida. Esse meio pode ser: sons, sinais visuais, cheiros, gostos;
- Código: um sistema de signos e o conjunto de regras para sua combinação. A língua portuguesa, por exemplo, é um código.

Para que haja comunicação, é necessário que o emissor codifique a mensagem e que o receptor a decodifique, utilizando, ambos, o mesmo código.

No Brasil, verificamos que esta concepção influencia a pedagogia tecnicista, decorrente do processo de industrialização iniciado no governo de Getúlio Vargas, com uma pedagogia voltada ao trabalho.

Antes de abordarmos as leis voltadas à educação para o trabalho, é importante mencionarmos que, no Brasil-Colônia e Brasil Império, a educação não possuía caráter profissionalizante, pois a maioria que tinha acesso, principalmente ao ensino médio, fazia parte da elite, interessando-se apenas pelo grau de bacharel em ensino superior. A educação voltada para o trabalho era mais direcionada aos pobres e órfãos. Temos, assim, de um lado o ensino profissionalizante voltado aos pobres, e, do outro, o saber científico voltado à elite.

Essa realidade começou a mudar, em 9 de abril de 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema. O sistema educacional proposto por essa lei correspondia à divisão

econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais e deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação.

Em 1964, em meio às mudanças históricas ocorridas no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira começou a ser pensada, tendo sido efetivamente promulgada em 1971. Ficou conhecida como a Lei 5692, e um dos principais aspectos abordados foi o reconhecimento da integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino. Estabelecia-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico.

Por meio dessas leis, a educação passa a ser vinculada, principalmente, à industrialização e, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (2007, p. 6), do Estado do Paraná, a Lei 5692/71 “ampliaria e aprofundaria esta vinculação ao dispor que o ensino deveria estar voltado à qualificação para o trabalho”. Essa pedagogia, portanto, “estava pautada nas teorias de comunicação com um viés mais pragmático e utilitário do que com o aprimoramento das capacidades linguísticas” (PARANÁ, 2007, p. 7).

Esse documento explica ainda que:

Com a Lei 5692/71, a disciplina de Português passou a denominar-se, no primeiro grau, Comunicação e Expressão (nas quatro primeiras séries) e Comunicação em Língua Portuguesa (nas quatro últimas séries), baseando-se, principalmente, nos estudos de Jakobson, referentes à teoria da comunicação. (PARANÁ, 2007, p. 7)

Nessa concepção, a Gramática deixou de ser o enfoque principal do ensino de língua e a teoria da comunicação passou a ser o referencial, embora o normativismo não tenha deixado de ser predominante na prática escolar.

### 1.3.3 Linguagem como Processo de Interação

A última concepção, a qual defendemos, vê a linguagem como processo de interação, privilegiando o coletivo. Nessa concepção o indivíduo não somente traduz e exterioriza um pensamento, ou transmite informações, mas sim realiza ações, age, atua sobre o interlocutor.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2007) explicam o processo de mudança na concepção de linguagem adotada pelo estado. Segundo esse documento:

A partir de 1980, os estudos lingüísticos mobilizaram os professores para a discussão e o repensar sobre o ensino da língua materna e para a reflexão sobre o trabalho realizado nas salas de aula. É dessa época o livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, que marcou as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Paraná. (PARANÁ, 2007).

O documento expõe que essas reflexões fizeram-se presentes na reestruturação do Currículo Básico do Paraná, na década de 1990, o qual “fundamentou-se em pressupostos coerentes com a concepção dialógica e social da linguagem, delineada a partir de Bakhtin [...], para fazer frente ao ensino tradicional” (PARANÁ, 2007, p. 10). O documento coloca ainda que, muitos currículos brasileiros, apesar de se basearem em conceitos bakhtinianos, não conseguiram formular propostas inovadoras para o ensino de língua portuguesa, recaindo assim no estigma da gramática tradicional.

Por outro lado, o Currículo do Paraná tinha como pretensão elaborar uma prática pedagógica na qual o normativismo e o estruturalismo fossem enfrentados. À nomenclatura seria dada a função de ferramenta para a compreensão da prática textual (PARANÁ, 2007).

É importante frisarmos que embora “os Parâmetros Curriculares Nacionais tendam a diluir a abordagem dessa concepção com a introdução de conceitos pouco reconhecidos pelos professores”(PARANÁ, 2007, p. 11), no texto das Diretrizes Curriculares do Paraná (2007), admite-se que os PCNs, do final da década de 1990, “também fundamentaram a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa nas concepções interacionistas ou discursivas” (PARANÁ, 2007, p. 11).

Considerando que tanto os PCNs (1998) como as Diretrizes Curriculares do Paraná (2007) baseiam suas propostas na concepção de linguagem como processo de interação, abordaremos os conceitos bakhtinianos que fundamentam tal concepção, os quais influenciaram, consideravelmente, uma nova perspectiva do ensino de Língua Portuguesa.

Para Bakhtin (1995), não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental. Nesse sentido, há toda uma evolução histórica e social por meio da interação entre os

falantes. Se a linguagem fosse simplesmente uma nomenclatura para um conjunto de conceitos universais, seria fácil traduzir uma língua para outra; entretanto cada língua articula ou organiza o mundo de maneira diferente por meio de sua cultura.

A língua só tem existência na interlocução e no interior do seu funcionamento, O aluno passa a perceber que ler ou produzir um texto não é mais uma atividade mecânica, e sim um diálogo entre os interlocutores.

A linguagem, de acordo com a teoria interacionista, deve ser considerada dialógica, pois o sujeito, ao enunciar algo, sempre provoca uma resposta, uma réplica. Sobral (2005) explica, por meio da teoria bakhtiniana, que em todo enunciado há a responsabilidade, cujo sentido compreende dois aspectos: a responsabilidade, a qual permite à pessoa responder pelos próprios atos, e a responsividade, em que o indivíduo sempre responde a alguém ou a alguma coisa. Por isso, o caráter dialógico, no qual a interação sempre ocorre.

Segundo Marchezan (2005), os diálogos, em relação a sua complexidade e dinamicidade, passam por processos de gramaticalização, socialmente reconhecidos, os quais são obedecidos, recriados. Nesse sentido, conforme explica a autora, formas gramaticais consagradas na aprendizagem são ensinadas na representação do diálogo, entendendo, nesse caso, diálogo como qualquer tipo de texto que produza e instigue a reação do outro, conforme a visão bakhtiniana.

Pensando o texto como diálogo, o professor deve propiciar situações de aprendizado, cujo conhecimento seja construído. Ao trabalhar com textos, devemos deixar de lado a forma de ensino-aprendizagem na qual o papel principal do aluno era decodificar o que estava escrito e somente responder o que o professor queria ouvir, ou ainda, dar as respostas segundo o que material didático exigia.

O trabalho com textos não deve se restringir apenas a esquemas e ao significado; deve abranger o tema. Bakhtin (1995) argumenta que o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Assim, é preciso afirmar que a língua é viva e, por isso, deve haver uma preocupação com o contexto histórico de produção.

Bakhtin (1995, p. 113) explica que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato

de que se dirige para alguém”. A palavra, segundo o autor, constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte.

O professor deve levar o aluno a questionar o texto, considerando as duas faces citadas por Bakhtin, para que ele seja capaz de responder, de falar o que pensa, de ir contra ou a favor, enfim, de construir, por meio da interação e do diálogo, seus próprios conceitos. A leitura de um texto deve instigar alguns questionamentos importantes para sua compreensão, como: a intenção do autor ao escrevê-lo, com quem interage, qual a ideologia que subjaz a ele, quais as relações de poder e as estruturas hegemônicas que o permeiam. Em resumo, são perguntas que permitirão aos alunos conhecer o contexto de produção e, conseqüentemente, serem capazes de analisar como a linguagem se arquiteta.

Bakhtin (1995, p. 117) afirma que “a personalidade revela-se um produto total da inter-relação social”. Verificamos, contudo, que nem sempre a prática docente se apoia na concepção interacionista. Ainda existem muitos professores que ditam o que os alunos devem responder e não lhes permitem expressar verdadeiramente suas opiniões sobre determinado tema.

Esse problema reflete-se na produção do aluno, tanto na escrita quanto na oralidade, ocasionando uma superficialidade em sua produção, por não escrever ou falar o que realmente pensa, apresentando somente o que o professor quer ouvir ou ler. Segundo Bakhtin (1995, p. 121), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Todavia, em sala de aula, frequentemente é imposto ao indivíduo um meio social que não corresponde a sua realidade, ou seja, impõem-se normas distintas ao contexto em que vive.

Por conseguinte, o aluno escreve sem saber para quem ou para que escreve. Sua resposta, que é produzida por meio da fala ou da escrita, muitas vezes é passiva, considerando-se o discurso autoritário do professor. O aluno, nesse caso, é um mero reproduzidor do discurso alheio; temos a continuidade dos métodos tradicionais de ensino, no qual cabia ao discente ser apenas um escriba. Devemos lembrar que o aluno deve sim apreender a palavra alheia, mas não para reproduzi-la, e sim para estabelecer uma dialogia entre tudo o que já foi dito anteriormente e produzir sua própria resposta.

O professor, de acordo com os PCN's (1998), deve “assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em

função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem”. Contudo, o aluno deve ser capaz de utilizar a língua de vários modos. Dessa forma, ao contrário das concepções anteriores, a concepção que privilegia a interação não forma “robôs”, que reproduzem uma norma já estabelecida; ela permite ao aluno se tornar um cidadão capaz de interagir com o mundo de forma reflexiva e consciente.

Defendemos esta concepção, pois entendemos que estudar a língua é descobrir os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas para o falante interagir em determinada situação concreta. No ensino da língua, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se fala do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

Possenti (1996) aponta que os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e tendem a ver na diferença um defeito ou erro. Para o autor (1996, p. 30), “todos que falam sabem falar”. Saber falar significa saber uma língua; saber uma língua significa saber uma gramática, e isso é um conhecimento intuitivo, ou seja, ter conhecimento sobre uma gramática é “saber dizer e saber entender frases”.

A concepção de linguagem que deve fundamentar a prática dos educadores é aquela que privilegia a linguagem como forma de interação. O professor deve respeitar a realidade do aluno e deve possibilitar situações de aprendizado, nas quais o conhecimento seja construído. Assim, hoje o professor deve respeitar a variedade trazida de casa pelo aluno e considerar as múltiplas práticas sociais que permeiam o contexto discente.

Nesse sentido, considerando o respeito às variedades linguísticas, abordaremos a seguir os tipos de variações existentes frente à heterogeneidade presente no país.

#### 1.4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Sabemos que a língua não é usada de forma homogênea pelos seus falantes, visto que existem diversos fatores que determinam suas variações. Camacho (1988) esclarece que os membros de uma nação distinguem-se dos

membros de outra pelo instrumento de comunicação e explica que as diferenças entre idiomas não é o único fator de diversidade linguística. Para o autor (1988, p. 29), “uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando, portanto, sujeita às eventualidades próprias de tal objeto”. Assim, toda língua se transforma no tempo e se diversifica no espaço.

Camacho (1988) expõe que a diversidade linguística não fica limitada aos aspectos temporal e espacial, mas também podem-se identificar as diferenças entre falantes por meio de aspectos geográficos (falar nordestino do falar paulista, por exemplo). Ele explica ainda que não se pode esperar que “um indivíduo iletrado se expresse de modo idêntico a outro com nível cultural mediano ou altamente cultivado” (CAMACHO, 1988, p.29-30).

Na mesma perspectiva de Camacho, Faraco (2005) aborda as mudanças na língua:

[...] a mudança se dá em todas as línguas. É próprio de todas elas – como, aliás, de qualquer outra realidade humana e até mesmo da natureza em geral, como nos mostram geólogos e biólogos – passar por transformações que se dá de forma contínua, ininterrupta.

Segundo Faraco (2005), essas mudanças podem ser fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, pragmáticas, e o estudo dessas mudanças pode ser realizado por diferentes disciplinas, como, dialetologia, sociolinguística e linguística histórica.

De acordo com Castilho (2002), as variantes linguísticas fluem a partir de condicionamentos situacionais que afetam os falantes, como o momento histórico, o espaço geográfico, social e temático nos quais os falantes se movem. Como vemos, existem diversos fatores que são responsáveis pela variação na língua, os quais trataremos mais pormenorizadamente a seguir.

#### 1.4.1 Tipos de Variação

Camacho (1988) classifica a variação linguística em quatro tipos: variação geográfica, variação social, variação estilística e variação histórica.

#### 1.4.1.1 Variação geográfica ou diatópica

Camacho (1988, p. 31) elucida que “numa comunidade lingüística relativamente extensa, onde todos falam o mesmo idioma, notam-se variações que se traduzem na forma de pronunciar os sons, nas construções sintáticas e no uso característico do vocabulário”.

Travaglia (1996, p. 42) comenta que essa variação normalmente acontece por causa de dois fatores: “a) pelas influências que cada região sofreu durante sua formação” que determinam traços específicos em seu falar; e “b) porque os falantes de uma dada região constituem uma comunidade lingüística geograficamente limitada em função de estarem polarizadas em termos políticos e/ou econômicos e/ou culturais”. Esses aspectos convergem para um comportamento cultural próprio que os identifica e os distingue de outras comunidades (CAMACHO, 1988).

#### 1.4.1.2 Variação social ou diastrática

A variação social é um dos tipos de variação mais marcante entre uma comunidade linguística, pois é uma das causas do preconceito linguístico. Sabemos que a variedade dos falantes de nível social elevado é mais valorizada e, por isso, é estigmatizada a variedade das classes menos favorecidas.

São consideradas variedades dialetais de natureza social “os jargões profissionais ou de determinadas classes sociais bem definidas como grupos (linguagem dos artistas, professores, médicos, mecânicos, estivadores, dos marginais, classe social alta – econômica e/ou culturalmente, favelados, etc.)” (TRAVAGLIA, 1996, p. 45).

É importante salientarmos que, segundo Camacho (1988, p. 32), “a variação social é o resultado da tendência para maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor sociocultural da comunidade”. O autor explica que a capacidade verbal dos membros de uma comunidade linguística, do

ponto de vista geográfico, é adquirida num meio, diferente dos outros membros que pertencem a outros setores.

Além do nível sócio-econômico, existem outros fatores que determinam a formação de setores distintos de atividade verbal no interior de uma comunidade geograficamente homogênea, como o grau de educação, idade, sexo. (CAMACHO, 1988).

Segundo Travaglia (1996, p. 45), “os dialetos sociais exercem na sociedade um papel de identificação grupal, isto é, um grupo ganha identidade pela linguagem”. Por isso, essa variedade é muito importante entre os falantes, pois determina diferentes grupos de acordo com as posições que assumem na sociedade.

Ainda em relação à variação diastrática, observamos a variedade que ocorre em decorrência da faixa etária distinta entre os falantes: crianças, jovens, adultos, idosos. De acordo com Travaglia (1996, p. 46), “durante a vida a pessoa passa de um grupo para outro, adotando as formas de um grupo e abandonando as do outro”. Consequentemente, assume a fala que especifica o grupo a que passa a fazer parte.

Camacho (1988) apresenta como exemplo de diferença de faixa etária, a gíria, a qual marca a fala dos adolescentes. No entanto, apesar de haver diferenças entre a fala de uma pessoa mais velha com a fala de um jovem, isso não quer dizer que o intercâmbio linguístico entre eles seja prejudicado.

Na variação social, existem os dialetos que representam as variações de acordo com o sexo de quem fala. Travaglia (1996, p. 47) explica que “algumas diferenças são determinadas por razões gramaticais, como certos fatos de concordância”. O autor elucida que um homem não diria a frase “estou tão preocupada com a festa”, visto que a concordância aponta ser um falante do sexo feminino.

Em relação ao uso do léxico, podemos ver diferenças que determinam algumas restrições sociais quanto à imagem que se faz e “ao comportamento apropriado para homens e mulheres, inclusive em termos de comportamento verbal” (TRAVAGLIA, 1996, p. 47). Assim, determinadas construções são adequadas somente a mulheres ou aos homens, podendo seus usos serem estigmatizados caso não sejam ditos pelas pessoas de que se espera.

### 1.4.1.3 Variação estilística

Embora haja variedades linguísticas como a social, geográfica, histórica, de acordo com Camacho (1988, p. 33):

Não há falante de região e meio social homogêneos que fale sempre da mesma forma. Numa comunidade lingüística em que todos os membros tenham nascido e vivido no mesmo local e no mesmo âmbito social, a simples observação de sua atividade verbal revela diferenças notáveis de estilo, de acordo com a variação das circunstâncias em que o ato se produz.

Um indivíduo numa roda de amigos não terá o mesmo comportamento do que em uma reunião de trabalho; assim ocorre também com sua fala. O grau de reflexão sobre o que irá falar será diferenciado de acordo com a situação. Desse modo, a variação estilística é o resultado da adaptação da forma linguística específica do ato verbal. Nesse sentido:

Obtém-se um estilo em que há grau mínimo de reflexão às formas de expressão empregadas e outro em que há um grau máximo de reflexão. No primeiro, incluem-se os atos verbais imediatos, decorrentes do intercâmbio lingüístico cotidiano, que se convencionou por **estilo informal**; no segundo, incluem-se os atos verbais em que as informações contidas **não são expressão diária**, mas resultado de grande elaboração intelectual e o conteúdo é rico e complexo – **o estilo formal**. (CAMACHO, 1988, p. 34)

O falante, ao dizer algo, deve adequar a sua fala aos diferentes receptores. Nesse caso, convém refletir sobre o papel do professor. Muitas vezes, o docente impõe a norma culta como a única aceitável, não considerando que existe uma variação estilística que determina como cada falante deve se comportar diante das diferentes situações de sua vida. Antunes (2007) discute esse fato, afirmando que um dos equívocos é o de que:

toda atuação verbal deve estar conforme as regras da norma culta. Ou seja, norma culta, sempre; a qualquer hora, em todo lugar, independentemente das condições de realização da atividade. Uma espécie de uniformidade incondicional; de nivelamento 'por cima', como acreditam alguns. Ora, essa pretensão não passa de uma idealização, sem condição alguma de poder vir a realizar-se. Em nenhuma língua. Os próprios usuários se encarregam de desmistificar essa idealização. (2007, p.103)

Nenhum indivíduo consegue, todo o tempo, ter uma fala homogênea, como se a língua fosse uniforme em todos os momentos. Antunes afirma que “o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso” (2007, p. 104). Cada situação requer uma adequação por parte do falante, para a comunicação ser plena e ocorrer sem interferências de ordem sócio-cultural. Por exemplo, uma pessoa com nível cultural superior não deve dirigir-se a um indivíduo com menor instrução da mesma forma que se dirige aos seus pares. Isso fatalmente acarretaria dificuldades de o interlocutor compreender a mensagem. Além disso, sabemos que há momentos os quais requerem maior formalidade e outros nos quais não precisamos de um policiamento tão ostensivo. Ademais, mesmo com nossos pares, possuímos estilos diferentes, pois todos possuem uma expressividade individual, carregada de suas experiências pessoais, as quais definem o estilo de cada um.

#### 1.4.1.4 Variação histórica ou diacrônica

A variação diacrônica, segundo a significação etimológica, é aquela que se dá através do tempo. Consoante Ilari e Basso (2006), as línguas possuem uma história externa, que apresenta sua evolução ao longo do tempo de acordo com suas funções sociais e com sua comunidade linguística, e história interna, que aborda as mudanças, ocorridas em sua gramática, ou seja, as mudanças fonológicas, morfológicas, sintáticas e de léxico.

Ilari e Basso (2006) apontam que a variação diacrônica é mais facilmente percebida na comparação entre gerações, principalmente em se tratando de léxico, embora ocorram inovações também nos aspectos gramaticais. Em relação a isso, Ilari e Basso (2006) apresentam como exemplo o uso “desnecessário” do gerúndio, como, por exemplo, em “amanhã vamos estar mandando seu cartão para o endereço que o senhor acaba de indicar”. Segundo os autores, para a variação diacrônica, não importam as discussões que envolvem a adequação ou não desse uso, mas sim apontá-lo como uma “construção que se tornou corrente nos últimos anos” (ILARI; BASSO, 2006, p. 153).

Camacho (1988, p. 30) expõe que “é ocioso dizer que duas variantes diacrônicas, a substituta e a substituída, a rigor não coexistam num mesmo plano temporal, uma vez que uma deve cair em desuso para que a outra sobreviva”. É importante salientarmos que as mudanças ocorrem de forma lenta e, conforme Faraco, (2005, p. 14), “os falantes normalmente não têm consciência de que sua língua está mudando”. Assim, uma variante não deixa de existir de uma hora para outra.

Outro ponto que merece destaque é em relação à escrita, pois as culturas que a operam desenvolvem um padrão de língua mais estável, codificado em gramáticas e cultivado pela escola. Assim, adquire um estatuto de estabilidade e permanência maior do que as outras variedades (FARACO, 2005). Infelizmente, muitas vezes, verificamos que o discurso da escola considera a língua como um grande bloco homogêneo, sem possibilidade de variação. O ensino é prescritivo e utiliza os manuais (gramáticas) como forma de preservar a língua, não considerando as variantes atuais.

Camacho (1988, p. 3) explica ainda que:

variante em processo de adoção pela norma da comunidade é apenas uma das inúmeras variantes confinadas ao uso de um grupo restrito de falantes. Ao se propagar, é adotada por um grupo socioeconomicamente expressivo, que reconhece nela um fator de prestígio em contraste com a forma em desuso. Esta fica confinada ao uso das gerações mais velhas. Finalmente, eleger-se como variante normal na fala da comunidade, com a eliminação completa da forma em substituição, que acaba por fixar-se em virtude da modalidade escrita.

Deparamo-nos com a realidade “empírica central da linguística histórica” (FARACO, 2005, p. 14), ou seja, que as línguas humanas mudam com o passar do tempo. Elas não são realidades estáticas, haja vista que sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo. Faraco (2005, p. 14) afirma que “é essa dinâmica que constitui o objeto de estudo da linguística histórica”. Apesar de ser bastante claro o caráter mutável da língua, infelizmente, observamos que muitas vezes os planejamentos elaborados para as aulas de Língua Portuguesa desprezam os usos comumente utilizados na comunidade e apregoam como “corretos” somente aqueles impostos pela gramática padrão, os quais são extremamente distantes da realidade da maioria dos falantes.

Isso acontece pelo fato de muitos professores não atentarem para o contraste existente entre a língua escrita e a língua falada. A língua escrita é normalmente mais conservadora que a língua falada e, segundo Faraco (2005, p. 24), “o contraste entre as duas pode nos levar a perceber fenômenos inovadores em expansão na fala que não entraram na escrita”. Esses fenômenos poderiam ser explorados em sala de aula, como objetos de estudos das mudanças que ocorrem na língua.

A linguística histórica, nesse sentido, não deve ser concebida como uma ciência a ser estudada apenas no âmbito acadêmico. Pelo contrário, deveria transpor os muros das universidades e fazer parte da realidade escolar, como uma forma de demonstrar a mutabilidade da língua. Quem sabe assim os professores perderiam o receio de não se limitarem apenas às gramáticas e, dessa forma, passariam a compreender que a língua falada hoje pelos alunos não é a mesma falada por seus avós, e que a variação é comum e natural na língua, não uma transgressão a ser repreendida. Tudo depende da situação.

Se os professores tivessem mais acesso a essa ciência, certamente saberiam que existem alguns casos de variação diacrônica, como, por exemplo, a gramaticalização e a lexicalização. Ilari e Basso (2006) esclarecem que, na gramaticalização, uma palavra em “sentido pleno assume funções gramaticais” como no caso da formação do pronome você, o qual remonta a Vossa Mercê, via Vosmecê. Os autores (2006, p. 153) lembram que “era, na origem, uma expressão de tratamento, como Vossa Majestade ou Vossa Excelência; hoje é um pronome pessoal, e nessa função suplantou o antigo pronome de segunda pessoa tu, numa grande área do território brasileiro”, pronome este ainda exigido por muitos nas aulas sobre conjugações verbais. Já a lexicalização é o processo inverso da gramaticalização: “quando dizemos que um trabalho apresenta vários senões, ou quando pedimos a alguém que deixe de entretantos e passe aos finalmentes” (ILARI; BASSO, 2006, p. 153). “Entretanto”, normalmente, é uma conjunção, e “finalmente” um advérbio, mas, conforme o exemplo acima, essas palavras significam respectivamente “ressalvas” e “conclusões”, ou seja, essas palavras foram transformadas em substantivos.

Por meio desses casos, podemos sustentar que a língua não deve ser vista como algo estático, uma forma estabelecida que não sofre alterações. Pelo contrário, a língua é dinâmica e em constante mudança.

Reafirmamos mais uma vez que, no que tange à educação, o caráter mutável da língua muitas vezes não é considerado; professores e livros didáticos recorrem a exemplos canônicos, apresentando-os como a única forma de representar a língua, desconsiderando o uso corrente. Neste trabalho, especificamente, discutimos o ensino de Língua Portuguesa no Paraná sob uma perspectiva diacrônica. Abordamos como ocorria o ensino no passado e qual era a concepção de linguagem adotada pelos professores, visando a uma relação com a realidade sócio-histórica da época, para assim haver uma melhor compreensão dos métodos e conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

#### 1.4.2 Diferenças Dialectais e suas Consequências

Podemos afirmar que as marcas linguísticas pertencentes ao falar rural, na maioria das vezes, são estigmatizadas pelos falantes de classe sócio-econômica mais elevada, pois são considerados como índices de baixo valor de prestígio, como por exemplo “a substituição de lateral palatal por semivogal anterior, resultando em pronúncias como **paia** em vez de **palha**” (CAMACHO, 1988, p. 36).

Bortoni-Ricardo (1986), a respeito disso, aponta que “a língua portuguesa no Brasil apresenta uma gama de variação”, definida por dialetos rurais, de um lado e pela variedade padrão, falada em áreas urbanas, de outro. Além disso, a autora explica que, ao longo do *continuum* o qual determina as distintas variações existem variedades próximas ou mais distantes da norma culta ideal. Essa distância depende dos fatores que determinam a variação.

Leigamente, muitas pessoas distinguem a variação apenas por meio dos aspectos geográficos. Analisando, porém o fator histórico e o social, veremos que existem vários outros aspectos os quais justificam o fato de, por exemplo, muitas pessoas de áreas urbanas possuírem traços do falar rural, por serem egressas das áreas rurais e também pela condição social que impossibilita o acesso à escola. “Trata-se de um amplo segmento populacional que pouco acesso tem à efetiva escolarização e, conseqüentemente, à mobilidade social e à língua culta” (1986, p. 10). Bortoni-Ricardo (1986) explica que essas variedades são denominadas “rurbanas”. A autora questiona: “até que ponto a falta de

inteligibilidade de certos estilos da língua padrão contribui para manter uma grande massa de brasileiros afastada do processo de mobilidade social?” (1986, p. 29).

Em relação a isso, Bortoni-Ricardo (1986) enfatiza que não é possível afirmar que o Brasil seja um país monolíngue e que a comunicação entre os brasileiros, de norte a sul, “processa-se, presumivelmente, sem problemas de inteligibilidade” (1986, p. 9). Para ela, pensar que somos um país privilegiado, pois nada nos separa, é um mito. Por meio da pesquisa que realizou, a autora comprova as dificuldades que as pessoas de classes sociais menos favorecidas têm para compreender alguns enunciados e palavras, levando-nos a questionar se realmente existe homogeneidade linguística no Brasil.

Infelizmente, a falta de inteligibilidade de que tratamos ocasiona um preconceito em relação às pessoas de classes desprestigiadas, principalmente na escola, pois, segundo Bortoni-Ricardo (1986, p. 29), é no ambiente escolar que “as dificuldades de comunicação assumem proporções mais dramáticas”.

A autora explica que em situações monolíngues como a brasileira, na qual a língua padrão é relacionada à classe de prestígio e não ao contexto, a operacionalização de uma política de ensino de língua é bastante complexa, porém precisa ser executada. Nesse sentido, é importante pesquisar alternativas que melhorem a interação entre professor e aluno, bem como a recepção dos textos didáticos pelos alunos, levantando-se os problemas de incomunicação.

Verificamos que ainda há muito a fazer para mudar a realidade nas salas de aula, onde muitas vezes privilegia-se o padrão culto e excluem-se as crianças oriundas da variedade “rurbana”. A democratização escolar realmente ocorreu, pois hoje a grande maioria da população tem acesso aos bancos escolares. Contudo, nem sempre as variantes não-padrão são respeitadas e, por isso, os problemas de comunicação permanecem.

#### 1.4.3 Variação Linguística e Ensino

Tradicionalmente, a escola aborda o ensino de Língua Portuguesa como se todos falássemos de maneira homogênea, sem nenhuma espécie de variação. No entanto, graças a inúmeras pesquisas na área, essa perspectiva vem

se alterando e hoje muito se tem discutido a respeito da variação linguística e o ensino.

Boa parte desse equívoco se deve à concepção “errônea” de que a gramática é suficiente para falar, escrever e ler com sucesso. (ANTUNES, 2007). Uma causa provável disso é acreditar que gramática e língua sejam a mesma “coisa”, mas não são. É importante lembrarmos que, quando os alunos chegam à escola, já possuem um conhecimento prático dos princípios da linguagem, cabendo à instituição de ensino desenvolver, ainda mais, esse conhecimento, torná-lo múltiplo e, cada vez mais, propenso à aceitação de novas ideias relacionadas à língua.

Corroborando essa ideia, Bagno (2004, p. 9) expõe que:

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade lingüística real, cobrar o conhecimento (ou, melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, ensinar português é tentar convencer o aluno de que todas as formas de uso da língua – fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais – divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem erros, são “língua de índio”, são “fala estropiada”, ou simplesmente não são português.

Bagno (2004, p. 9) afirma que a ótica tradicional aponta para uma ideologia a qual “prega a incompetência da grande maioria dos brasileiros em falar a ‘língua de Camões’”. Isso, de fato, leva ao preconceito linguístico, menosprezando, principalmente, as variantes empregadas pelas pessoas de classe social menos privilegiada, sendo elas a maioria dos falantes. Verificamos que, no caso das escolas públicas, a variante trazida pelos alunos é bem diferente da apreendida pelos manuais de gramática, os quais impõem uma norma mais comumente de domínio da elite.

Camacho (1988, p. 37) explica que “a função precípua da escola pública é inculcar nas crianças os valores compartilhados pela sociedade de que serão membros participantes na vida adulta”. Isso incluiria a valorização e o trabalho, em sala de aula, com as inúmeras variantes linguísticas existentes no território nacional. Porém, segundo o autor, na realidade, o ensino “acaba reduzindo-se ao ensino de um padrão normativo de correção” (CAMACHO, 1988, p. 38). Antes mesmo da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Camacho já defendia que no ambiente escolar não se deveria somente considerar a gramática padrão,

mas sim levar os alunos a terem contato com diferentes variedades, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país.

No decorrer dos anos, observamos que, felizmente, pelo menos no que diz respeito às orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa, apesar de nem sempre serem adotadas pela maioria dos professores, houve mudanças no modo de se conceber a língua. Ainda há muito que ser mudado, visto que muitos professores ainda têm uma concepção tradicional em relação ao ensino.

Para entendermos os avanços ocorridos no ensino, refletiremos sobre o exposto por Camacho em seu texto, para compreendermos como era a realidade do ensino na época em que publicou seu trabalho.

O autor já tinha claro que, sem a identidade entre o sistema de valores promovido pela escola e o que traz a criança de seu meio sociocultural, dificilmente o ensino conseguiria desempenhar a sua função com eficiência no que concerne à língua materna (CAMACHO, 1988), ou seja, já existia a consciência de que se deveria respeitar a realidade do aluno. Naquela época as escolas começaram a receber crianças de variadas realidades. Geraldi (1997), ao falar sobre a democratização do ensino, afirma que “nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do estado de São Paulo foi da ordem de um milhão e meio de crianças”. As escolas, assim, deixaram de receber somente crianças de classe social mais elevada e passaram a receber crianças de todas as ordens sociais.

No entanto, existia um conflito entre a variedade trazida pelos alunos e a escola. Camacho (1988, p. 38) aponta que:

É inevitável que resulte dessa relação um conflito entre o sistema de regras normativas imposto pela escola e o padrão lingüístico aceito na comunidade de que a criança é membro. Pode-se afirmar sem receio que o prejuízo decorrente desse conflito atinge os setores menos privilegiados da sociedade.

Mattos e Silva (2006) retoma o enunciado *O português são dois*, de Carlos Drummond de Andrade, para falar sobre a questão da variação e ensino no Brasil. De acordo com a autora, a língua trazida de casa pelos alunos contrasta em muito com as aulas de Língua Portuguesa ministradas no ambiente escolar. Por isso, recorda o enunciado de Drummond, pois realmente há duas realidades

lingüística distintas: aquela vivenciada no contexto cotidiano do aluno, bem como aquela em que se depara no ambiente escolar.

Assim, é fato que a língua utilizada em casa não é a mesma prestigiada pela escola. É importante ressaltar que a norma padrão que consta de nossa gramática é historicamente elitizante, pois segue o modelo do português europeu. Verificamos que, com a intenção de homogeneizar a língua, a forma mais prestigiada foi a escolhida para ser ensinada nas aulas de língua portuguesa. Norma, no entanto, falada pela minoria dos cidadãos, uma vez que o Brasil, na realidade, possui uma diversidade de variedades em seu território. É importante citar a explicação de Mattos e Silva (2004) para a questão da introdução da norma padrão no ensino do Brasil. Segundo a autora, a presença da corte portuguesa no Rio, a partir de 1808, e dos muitos portugueses que com ela abandonaram Portugal, resultou a independência do Brasil, em 1822, e a imposição do ensino universal e obrigatório, a partir da primeira Constituição brasileira, a de 1823, a qual “se até hoje não se alcançou, pelo menos então apontou para uma tentativa política de literalizar e culturalizar o país” (MATTOS e SILVA, 2004, p. 21).

Por meio da presença de escolas, embora rarefeita, e do desenvolvimento cultural letrado, entrou em cena a norma linguística explicitada e coercitiva, a qual, provavelmente, até então só atingia uma minoria inexpressiva.

Assim, constatamos que desde há muito tempo a língua é fator de preconceito entre os habitantes brasileiros, visto que dividia a população em duas esferas: os sócio-economicamente privilegiados e os marginalizados, os quais não tinham acesso à educação. Apesar de somente a minoria ter acesso ao ensino e, conseqüentemente, à norma padrão, era essa a norma prestigiada pela sociedade.

Em relação a esse fato, Faraco (2005) aponta ser importante romper a imagem da língua cultivada pela gramática e veiculada pela escola, uma vez que é cristalizada como sendo a única “correta”, excluindo-se todas as outras variedades. Todavia, isso não quer dizer que a norma culta não deva ser ensinada na escola. Deve sim. Mas é necessário também respeitar a realidade do aluno, e ensiná-lo como manifestar-se nas diferentes situações de uso da língua.

Infelizmente, como já exposto, a questão do preconceito linguístico não ocorre somente dentro do ambiente escolar. A sociedade, ainda hoje, também impõe que o falar “correto” é aquele pertencente à variedade socialmente privilegiada. A respeito disso, Camacho (1988, p. 38) aponta que “é comum a

imposição da norma lingüística do grupo dominante, dos setores mais favorecidos da sociedade, como a correta ou de prestígio”, e explica que “o cultivo de uma gramática essencialmente normativa [...] coincide com o padrão geralmente aceito pelos setores privilegiados da sociedade”. Por fim, conclui que “uma gramática do tipo normativo decorre de uma concepção não só conservadora, mas sobretudo elitista”.

Considerando essa discussão, o autor esclarece que a escola estaria criando uma forma de discriminação social, resultante da ineficiência do ensino, para o qual o Estado investe recursos consideráveis. (CAMACHO, 1988).

Apesar dos avanços já realizados em relação à aceitação de novas variedades pela escola, Mattos e Silva (2004) discorre sobre a realidade lingüística brasileira nos dias atuais e explica que é uma realidade clivada na qual

os estudantes dos estratos populares que chegam hoje à escola têm de tentar aprender a língua da escola como se fosse uma língua segunda, o que configura um tipo de diglossia que separa as ditas variantes cultas, de minorias, das variantes populares da grande maioria. (MATTOS e SILVA, 2004, p. 41)

Segundo Castilho (2002), os que defendem uma postura tradicional de ensino privilegiam a língua escrita como fonte do padrão e, também, valorizam o registro refletido e desconsideram as interferências de uma variante em outra, levando a uma visão rígida e preconceituosa da linguagem. Assim, as variantes que não consideram a gramática normativa como padrão eram, e ainda são, estigmatizadas.

Por outro lado, o autor explica que existem procedimentos didáticos que defendem uma visão simplista da linguagem no contexto do ensino, na qual considera que tudo é válido, ou seja, que “tudo comunica”. Ele explica que “o mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, correlacionando-a com as situações a que corresponde” (CASTILHO, 2002, p. 29). Ou seja, devemos mostrar aos alunos que cada variedade corresponde a uma situação que deve ser considerada ao nos expressarmos. O autor explica que esta postura leva o aluno a evitar preconceitos e adequar a sua fala de acordo com o ambiente.

Silva Neto (1963, p. 21) já dizia que a língua corrente é “variável segundo as pessoas, as circunstâncias, os tempos e os lugares”. Se em 1963, o

autor já admitia essas variantes e condições, devemos nos questionar por que ainda hoje existem tantos professores que não as consideram no contexto escolar.

A valorização da gramática normativa está intimamente associada aos fatores relativos à classe social, ou seja, excluía-se as variedades não-padrão dos bancos escolares, visto que a única aceita era a variedade socialmente de prestígio.

Castilho (2002, p. 29) aponta ainda que “tem-se observado que é próprio da comunidade lingüística corrigir as execuções que representem desvios da norma, como nos casos das analogias próprias da linguagem infantil, do tipo eu sabo, por exemplo”. Ele explica que, ao corrigir este tipo de expressão, o adulto o faz com a intenção de incluir a criança em uma comunidade amplamente considerada, ou seja, inclui-se por considerar a pressão social.

Elia (1979, p. 15) afirma que “uma vez que as línguas são indispensáveis para a coesão e intercompreensão grupal, as sociedades organizadas tendem a criar instituições destinadas a preservá-las e fortalecê-las”. O autor explica que os cidadãos “devem aprender a língua que adquire a prerrogativa de padrão: em primeiro lugar, num sentido horizontal, para passar da condição regional à de nacional; em segundo lugar, num sentido vertical, para ascender do nível popular ao nível culto” (1979, p. 15). Assim, as normas são justificadas pela comunidade linguística para chegar a este nível culto.

Por outro lado, Camacho (1988), por meio de uma investigação realizada no final da década de 70, em duas escolas de 1º grau da cidade de São Paulo, optou por estudar o aspecto social das diferenças linguísticas apresentadas por alunos de diferentes classes sociais. Seu estudo mostrou que o ensino é imprescindível para que as classes menos favorecidas alcancem um nível compatível de consciência dos valores sociais da variação linguística. Ele investigou a percepção da diferença entre duas variantes sociais e o conhecimento do seu valor social. Os dados demonstraram que, considerando-se os fatores grau de educação e idade, há uma queda gradual do número de erros de detecção da diferença entre as variantes ou na indicação da que possui o maior valor social. Em relação ao fator sócio-econômico, evidenciou-se que o grupo socialmente desfavorecido apresenta desníveis relevantes entre uma série e outra e entre uma faixa etária e outra, e o grupo oposto apresentam diferenças mínimas entre cada subgrupo por idade e série.

Resumindo os dados que coletou, considerando as diferenças entre faixa etária, grau de escolaridade, fator sócio-econômico, chegou à conclusão que “a frequência de erros por indivíduo indica que há numa mesma classe de alunos diferenças tão marcantes que deixam entrever uma evidente heterogeneidade antes que a homogeneidade esperada” (CAMACHO, 1988, p. 39). Assim, a democratização do ensino, conforme exposto por Geraldi (1997), culminou também em um problema que seria, a partir de então, largamente discutido entre os profissionais da língua: a heterogeneidade presente em sala de aula.

Não devemos deixar de citar a afirmação de Camacho sobre os informantes das classes favorecidas:

Se, para os informantes investigados de classe favorecida, a influência da escola é quase nula é porque esta não se faz necessária, uma vez que as agências de socialização menos abrangentes do ponto de vista das relações sociais – família e o grupo de indivíduos e seus amigos – exercem ação efetiva nos estágios básicos da aquisição da língua vernácula, consolidando os valores sociais de prestígio, próprios de seu meio cultural.

Essa afirmação faz-nos remeter à concepção que havia no início da colonização, na qual a língua portuguesa era um fator de prestígio entre os brasileiros e entendia-se que já era de domínio da elite burguesa, logo não se fazia tão necessária nos currículos escolares. (LUZ-FREITAS, 2004).

Para Camacho (1988, p. 40), duas atitudes fundamentais devem ser tomadas em relação à variação linguística:

a primeira é que o professor elimine de seu vocabulário didático a dicotomia correto/incorreto, substituindo-a por formal/informal: a segunda é de tolerância e respeito ao padrão lingüístico de seus alunos, de modo que a atitude oposta, discriminatória, não lhe possa causar prejuízos psicológicos.

É importante abordarmos também a questão dos materiais didáticos utilizados pelos professores, os quais, segundo Castilho (2002), quase não mudaram ou mudaram muito pouco. Ele explica que os “livros didáticos são surpreendentemente iguais, a despeito da diversidade dos estabelecimentos quanto ao nível de seus alunos” (2002, p. 33). Além disso, em relação ao conteúdo, os valores veiculados são relativos ao da cultura acadêmica e da classe média culta. No entanto, ressaltamos que o texto original do autor é de 1977 e essa realidade tem se alterado, pois hoje já é possível encontrar livros didáticos que trabalham com

diferentes variedades, seguindo, desse modo, as orientações expostas pelos PCNs (1998).

Castilho (2002) indica que resolver esse problema é o desafio lançado aos linguistas, educadores e autoridades. Discutimos muito hoje sobre a democratização do ensino e sobre o respeito às mais diversas variedades que os alunos trazem de casa. Porém, sabemos que, conforme expõe o autor, ainda se promove, nas classes mais baixas, o “complexo da incompetência lingüística”, o qual vem acompanhado de estigmas e preconceitos. De acordo com autor, “a melhor saída será incorporar a heterogeneidade do disciplinado nas estratégias do ensino, preparando materiais didáticos que levem em conta esse fato, e abandonando o critério externo da seriação escolar hoje em uso” (CASTILHO, 2002, p. 33).

Castilho (2002) discorre também sobre a formação dos professores, os quais muitas vezes conhecem apenas de forma superficial a questão da variação lingüística e isso pode levá-los a agir de forma inadequada no ambiente escolar. O pesquisador responsabiliza os cursos superiores que têm o currículo cada vez mais encurtado e expõe que é preciso rever o currículo do curso de Letras, para que seja adequado à realidade do ensino e norteie mais claramente a formação do professor.

Segundo Mattos e Silva (2004, p. 18), “os professores que são conscientes da problemática sociolingüística trabalham a partir da realidade diversificada, sem estigmatizar a variação dialetal”. No entanto, com o número crescente de escolas, há, conseqüentemente, um aumento significativo na demanda de professores, os quais, muitas vezes não estão capacitados para trabalharem com um público advindo de realidades distintas. (MATTOS e SILVA, 2004)

Isso ainda ocorre atualmente, visto que muitos professores desconhecem como trabalhar as diversas variedades com as quais se deparam em sala de aula. Conforme Mattos e Silva (2004), para a minimização do preconceito lingüístico em sala de aula, é preciso, desde a pré-escola, priorizar “as necessidades efetivas da população brasileira, na sua totalidade diversificada, criando espaços para instituições que permitam a qualquer criança uma formação ampla e profunda que considere e respeite como ponto de partida a diversidade cultural e a leve em conta, não para homogeneizá-la, mas para tirar dela o melhor de sua potencialidade, com o objetivo prioritário de enriquecer o patrimônio cultural brasileiro no sentido o mais abrangente possível” (MATTOS e SILVA, 2004, p.24-25).

É necessário que os professores estejam preparados para ensinar a gramática normativa, sem deixar de lado aspectos da oralidade, abrangendo diversas variedades linguísticas que permeiam o dia-a-dia da sociedade. Para isso, é preciso oferecer situações que favoreçam a familiaridade dos alunos com as variedades sugeridas em sala de aula, propondo uma reflexão gramatical contextualizada.

Os PCNs (1998), ao abordarem questões a respeito da variação linguística, têm contribuído para a formação de uma nova concepção entre os professores de língua portuguesa. O documento faz críticas em relação ao ensino tradicional, entre as quais está a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos e a excessiva valorização da gramática normativa, bem como a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão.

Tal documento expõe ainda que a aula deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Assim, os alunos devem ser levados a aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

Para excluir o preconceito que há muito faz parte do ambiente escolar e, conseqüentemente, da sociedade em geral, a escola precisa livrar-se de vários mitos:

o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (PCNs, 1998, p. 31)

O docente precisa ter consciência de que, no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se espera não é levar os alunos a “falarem certo”, mas permitir que escolham a forma de fala adequada, considerando as características e condições do contexto de produção (BRASIL, 1998, p. 32). O aluno, então, deve saber adequar a sua fala às circunstâncias de uso, considerando o contexto no qual está interagindo.

Acreditamos que, por meio de discussões consistentes e uma sólida formação, a concepção dos docentes possa ser mudada e, com isso, o ensino passe a ter sentido para os alunos de todas as realidades.

## 2 ANÁLISE DOS CORPORA

Educação e cultura são aspectos inseparáveis da história de uma sociedade. Conhecer a história de nosso país nos leva a refletir melhor sobre a realidade na qual vivemos e a entender os comportamentos sociais e políticos da atualidade, assim como os aspectos negligenciados pela nação.

Para entendermos os problemas e avanços do ensino no Brasil e, especificamente, no Paraná, é importante abordarmos a história da educação no País para analisar aspectos essenciais que influenciaram o percurso educacional brasileiro. De acordo com os objetivos propostos em nossa pesquisa, estudaremos também as mudanças sofridas no ensino de Língua Portuguesa, traçando uma analogia entre dois períodos: o período imperialista e o período contemporâneo, no qual estamos inseridos. Com vistas a fazer essa comparação, apropriamos-nos de um aparato documental constituído de manuscritos, legislações, relatórios, entre outros, o que permite embasarmos os argumentos e análises arroladas neste trabalho.

Almejamos, sobretudo, nesta pesquisa, analisar a metodologia de ensino de Língua Portuguesa e as concepções de linguagem que perpassavam a prática docente no período estudado, observando as percepções que existiam em relação à língua e traçando uma comparação com as percepções existentes nos documentos oficiais que orientam os professores na atualidade. Enfatizamos que o projeto do qual fazemos parte, *Para a História do Português Paranaense: Estudos Diacrônicos do século XVI a XIX (PHPP)*, segue as mesmas diretrizes do projeto interinstitucional, *Para a História do Português Brasileiro*, o qual estabelece quatro linhas de pesquisa: Estudo de Mudanças Gramaticais; Tradições Discursivas; Estudo da História Social; e Estudo sobre a organização do *corpus* diacrônico. Nesse sentido, esta pesquisa tem cunho qualitativo e interpretativo, visto que o foco principal é a análise histórico-social da instrução pública paranaense.

Os documentos dividem-se de duas formas: os datados anteriormente a 1853, originados do Arquivo Público de São Paulo, e os documentos com data pós 1853, originados do Arquivo Público do Paraná. Essa divisão é justificada pela data de emancipação do estado paranaense; todos esses documentos fazem parte do acervo de manuscritos do PHPP. Em relação aos

manuscritos, a transcrição desses documentos foi realizada pela autora desta pesquisa, de acordo com as normas estabelecidas pelo projeto PHPP (anexo A), uma edição semidiplomática, acompanhada do fac-símile. Ressaltamos que, para o desmembramento das abreviaturas, recorreremos à obra de Flexor (1979).

A fim de facilitar a compreensão de nossa proposta, primeiramente abordamos as particularidades históricas do ensino no Brasil, considerando o período colonial e imperialista, e posteriormente nos reportamos especificamente ao ensino no Estado do Paraná.

## 2.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL

A Europa, por volta do século XIV, passou por uma grande crise econômica, levando Portugal e Espanha, principalmente, a buscarem um caminho que chegasse à Índia, pois, por meio dessa conquista, poderiam comercializar especiarias e tecidos finos, produtos muito valorizados na época. O empenho em desbravar os mares e a intenção de descobrir novos países culminou na descoberta da América, em 1492, por Cristóvão Colombo.

Pedro Álvares Cabral, após a descoberta da América por Colombo e a descoberta da rota marítima que levava à Índia por Vasco da Gama, ao conduzir a frota ultramarina portuguesa, em 22 de abril de 1500, avistou o monte Pascoal, chegando, finalmente, às terras brasileiras.

Muitos historiadores afirmam que a intenção de Cabral não era exatamente chegar à América, mas sim, à Índia. No entanto, há os que dizem que após a descoberta de Colombo, Portugal passou a se interessar também pela América, não sendo a expedição de 1500 um erro, mas uma atitude intencional, visto ser a América um continente com muitas riquezas a serem exploradas.

Apesar de a oficialização da descoberta ter sido feita somente em 1530, o território começou a ser colonizado, porque existia o receio de perder a terra recém conquistada para invasores. Dessa forma, a ocupação do país seria uma forma de proteger a região.

A metrópole, nesse sentido, começou a se preocupar com a instrução dos habitantes da colônia, uma vez que “não poderiam abandonar os

costumes e tradições da mãe pátria” (ALMEIDA, 1889, p. 25). Romanelli (2001, p. 33) destaca que

Não é pois de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus.

A responsabilidade sobre o ensino foi atribuída aos jesuítas, que seguiam o modelo europeu de educação. Segundo Luz-Freitas (2004), o sistema jesuítico possuía uma estrutura bifacetada, preocupando-se tanto com o desenvolvimento de uma pedagogia utilitarista, por meio da catequese indígena, quanto com a formação de elites subordinadas à Metrópole. Conseqüentemente, favoreciam o modelo da sociedade escravocrata e de produção colonial, que se destinava aos interesses do país colonizador.

Jordão (2002) afirma que as escolas foram criadas para doutrinar os índios, mas passaram a ensinar também os filhos dos gentios e cristãos. De acordo com o autor (2002), o sistema de educação durante três séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil era bastante precário, porém, como aponta Almeida (1889, p. 27) “no século XVI e no século XVII, nada era regular, metódico; não admira, pois, que a instrução pública também não fosse uniforme”.

O ensino da língua portuguesa era um dos objetivos dos jesuítas. A catequese religiosa para os jesuítas era associada ao ensino da língua, assim como dos costumes portugueses. Almeida (1889) expõe que, em 1549, foi fundado o primeiro colégio do país, na cidade de Salvador, onde o Pe. João Aspilcueta Navarro estudou a língua tupi para que pudesse, por meio dela, pregar. No entanto, o autor esclarece que nada prova que o ensino elementar teve seu início neste colégio, e por isso afirma que:

A escola de São Vicente é, pois, o berço da instrução primária no Brasil e a glória de sua fundação pertence, incontestavelmente, ao Pe. Leonardo Nunes. Ele formou um seminário, onde era ensinado a falar português, a ler e escrever o latim aos mais hábeis; e acima de tudo os bons costumes e a doutrina cristã. (ALMEIDA, 1889, p. 27)

Em relação ao ensino da língua indígena, Coutinho (1970) esclarece ser o tupi mais falado no Brasil que até o próprio português, devido às relações entre

os homens do reino e as mulheres índias. Conforme o autor, os homens ocupavam o seu tempo com as atividades agrícolas ou comerciais e, por esse motivo, “não lhes sobrava lazer para ministrarem aos seus descendentes os conhecimentos do idioma pátrio, deixando às mulheres ou companheiras a oportunidade para o iniciarem no manejo da língua nativa” (COUTINHO, 1970, p. 323). Sendo as mulheres, na maioria, índias, propagou-se o uso do tupi como a língua mais comumente falada na colônia. Isso justifica o fato de os jesuítas terem de aprender tal língua, pois, como almejavam catequizar os colonos, eram forçados a estudá-la. Coutinho (1970, p. 323) expõe que, “além disso, nos colégios que criavam, mantinham sempre o ensino do idioma tupi, cujas lições eram ministradas aos filhos dos colonos de par com o português”. Nesse sentido, a língua usada para a comunicação era o tupi, já a língua de promoção e *status* social era a língua portuguesa (LUZ-FREITAS, 2004).

Silva Neto (1963) comenta que o ensino da língua portuguesa dava-se devido ao prestígio que a mesma tinha entre os colonos. Segundo ele, os nascidos em Portugal se consideravam acima dos colonos com berço no Brasil e formavam uma casta superior, que era aceita pelos “brasileiros”. Por esse motivo, os jesuítas preocupavam-se em ensinar o falar polido e normativo da gramática, pois saber a língua tal qual os portugueses elevava a reputação dos habitantes da colônia. Deu-se início ao preconceito linguístico que até hoje permanece na sociedade brasileira, com a valorização excessiva da variante padrão, considerada a forma “correta” de expressar, e as demais variantes, faladas pela maioria da população, sendo estigmatizadas e consideradas “incorretas”.

De acordo com Romanelli (2001), o ensino ministrado pelos jesuítas era completamente alheio à realidade da vida na Colônia. Infelizmente, essa realidade perdurou e ainda perdura, embora em menor escala, no contexto educacional brasileiro. Verificamos que, por muito tempo, a concepção tradicional de ensino reinou no ambiente escolar, cujo modelo de aprendizagem não respeitava a realidade dos alunos, impondo, principalmente em relação ao ensino de língua portuguesa, conteúdos os quais não estavam de acordo com as variedades que os alunos estavam acostumados a utilizar. Isso ocorria porque se ministrava a gramática normativa e se utilizavam textos canônicos, a fim de levar os alunos a atingirem a perfeição ao se expressar, o que demonstra a concepção de linguagem empregada no ensino durante um longo período de tempo; uma linguagem que não admitia variações e não correspondia à realidade da maioria dos usuários da língua.

A língua geral, falada pelos índios, escravos e pelos nascidos no Brasil, ao contrário do português, era um linguajar aprendido de outiva e não possuía nenhum prestígio. A distinção entre essas duas línguas estabelece o objetivo do ensino de português nas escolas da época e demarca a formação social e as diferentes classes sociais brasileiras. A língua geral era usada nas relações de produção, as línguas indígenas eram utilizadas somente para estabelecer o primeiro contato entre os colonizadores e colonizados e a língua portuguesa servia de passaporte para a cultura europeia. (LUZ-FREITAS, 2004).

Considerando que, além de objetivar a catequização dos colonos, os jesuítas tinham a intenção de transmitir os costumes e a cultura portuguesa, passaram assim a preocupar-se também com o ensino da língua latina, visto que, de acordo com Luz-Freitas (2004), almejavam a homogeneidade educacional e política. Nesse sentido, o ensino elementar preocupava-se em ensinar a leitura e a escrita, enquanto o secundário tinha como princípio o ensino do Latim. Luz-Freitas (2004) explica que, na realidade, o objetivo de ensinar a ler e escrever era o de facilitar a entrada no curso de Latim existente na época.

No século XVIII, os países colonizadores buscavam alterar suas economias de mercantil para industrial, no entanto, Portugal continuava como um dos países mais pobres, sendo a Inglaterra o país com maior destaque. Com o intuito de mudar essa realidade, D. José I, rei de Portugal, nomeia como ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal. Pombal tinha como missão modernizar a cultura portuguesa e impulsionar sua economia, assim como adequar sua maior colônia, Brasil, a essa nova realidade. Uma das reformas mais polêmicas foi a expulsão dos Jesuítas de Portugal e de suas colônias, acusando-os de conspiração contra a nação portuguesa. Consequentemente, as escolas jesuíticas do país foram extintas.

Piletti (1996) explica que, no lugar dessas escolas, foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que, segundo o autor, “nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus” (PILETTI, 1996, p. 36). Sobre o ensino jesuítico, Almeida (1889) expõe que:

Enquanto os padres da Companhia de Jesus residiram no Brasil, mantiveram numerosas escolas dirigidas por professores verdadeiramente hábeis. Depois de sua expulsão, as outras ordens religiosas procuraram continuar a obra do ensino público, mas permaneceram muito aquém de seus predecessores. (ALMEIDA, 1889, p. 30).

Não havia, na época, um número suficiente de professores preparados para instruir a população brasileira, justificando, por este motivo, as avaliações de Piletti e Almeida. Além da expulsão da Companhia de Jesus, a Reforma Pombalina impôs a Língua Portuguesa como idioma base do ensino. Desse modo as escolas de primeiras letras passaram a difundir-la por meio dos manuais, que, segundo Luz-Freitas (2004), eram produzidos pelo governo português e visavam a impor a obediência cívica e os valores morais da época. As escolas que antes tinham como objetivo a servidão aos interesses da fé, passaram a difundir os interesses da Coroa.

Apesar dessa imposição, Coutinho (1970) explica que essa medida somente se consolidou de fato por meio das sucessivas imigrações de famílias portuguesas para a colônia e com o crescente progresso do Brasil. Em relação ao ensino da língua, era ministrado seguindo os moldes do ensino do Latim, dividido em Gramática, Retórica e Poética. Soares (1998) expõe que estas eram as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o final do império. No século XIX, o conteúdo gramatical foi denominado Português, e em 1871 um decreto imperial criou o cargo de professor de Português.

Até então, a Língua Portuguesa formal continuava sendo um fator de prestígio entre os brasileiros, mas a disciplina de Língua Portuguesa foi criada efetivamente somente no século XIX, quando as mudanças no ensino e aprendizagem começaram a surgir (JORDÃO, 2002). Nesse período, o Estado passou a exercer um controle sobre a educação formal no sistema educacional primário.

Porém, apesar das mudanças ocorridas no currículo, Soares (1998) explica que, no objeto e no objetivo dos estudos da língua portuguesa, até os anos 40 do século XX, manteve-se a tradição da gramática, da retórica e da poética. Persistia a gramática para o ensino da língua, como veremos nos documentos apresentados nesta pesquisa, referentes, especificamente, ao Estado do Paraná.

Como já mencionamos, a expulsão dos Jesuítas acarretou graves problemas para o ensino no Brasil, entre eles a falta de professores preparados para lecionar. Além disso, toda a estrutura educacional vigente se desfez, levando a um retrocesso na instrução dos brasileiros. Romanelli (2001) explica que “a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas”

(ROMANELLI, 2001, p. 36) e, principalmente, o aspecto que provavelmente mais tenha contribuído para o retrocesso do ensino, a introdução de leigos no ensino.

Assim, a falta de professores, bem como a impossibilidade do governo de contratar pessoas responsáveis para a instrução pública, levava qualquer cidadão a assumir o cargo de professor ou a abrir uma escola. Podemos constatar esse problema por meio do manuscrito datado de abril de 1821, enviado a todas províncias do Brasil, inclusive a do Paraná. Seguem adiante o fac-símile e a transcrição do documento:

Hrada

Circular

O Governo Provisorio manda remetter por copia as Camaras das Villas da 6.<sup>a</sup> Hrada o Bando, q. acaba de fazer publicas nesta Cidade permittendo, que daqui em diante seja lida a qual quer Cidadão o mesmo, cabeteza de Escollas de primeira lettra, na conformidade do disposto no Decreto das Cortes, transcripto no <sup>mo</sup> Bando, p.<sup>a</sup> q. as ditas Camaras obedecerem ao cumprimento, fazendo-o publicas, e registar nas Villas da sua jurisdicção; remittendo de pou esta á suscr.<sup>a</sup> do Exped.<sup>o</sup> q., na forma do estello.

Palacio do Gov.<sup>o</sup> de S. Paulo Cide 26 de Jho. de 1821.

Agustinho Gonçalves Pinto



<b>Nº Doc:</b> 001
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Tipologia:</b> Circular
<b>Assunto/resumo:</b> Abertura de escolas e permissão de ensino a qualquer cidadão
<b>Datação:</b> 6 de abril de 1821
<b>Autores:</b> Meynhauser Gonçalves Pinto

Estrada

Circular

O Governo Provisorio manda remetter por Copia as Camaras das Villas da 6ª Estrada o Bando, *que* acabão de fazer publicar  
05 nesta Cidade permittindo, que daqui em diante sejaõ livre a qual quer Cidadao o ensino, e abertura de Escollas de primeiras letras, na conformidade do disposto no Decreto das Cortes, transcripto no mesmo Bando, *para que* as ditas Camaras lhedem inteiro cumprimento, fazendo-o publicar, eregistar nas Villas da  
10 sua jurisdicãõ; remettendo depois esta á *Secretaria da Expedicãõ geral*, na forma do estillo.

Palacio do Governo de São Paulo 6 de *Novembro de* 1821.

Meynhauser Gonsalves Pinto

O Governo Provisório da Província de São Paulo faz saber aos que o virem  
 que as Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes  
 da Nação Portuguesa decretou o seguinte — As Cortes Gerais Extraordi-  
 nárias e Constituintes da Nação Portuguesa considerando a ne-  
 cessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade  
 no indispensável estudo das primeiras letras. Atendendo a que  
 não he possível de se já estabelecer como convém escolas em  
 todos os lugares desta Província por conta da Fazenda Publica; e he-  
 rindo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o estu-  
 do de si, dos seus talentos não se seguindo de si nenhum publico.  
 Decretou que da publicação deste mandado seja li-  
 vre a qual quer Cidadão o ensino e abertura de escolas de  
 primeiras letras em qual quer parte desta Província, quer seja gra-  
 tuitamente quer seja por ajuste dos interesses sem depen-  
 dencia de exame ou de alguma licença. O Realismo  
 do Reino obtinha assim entendido, e se executa. Casos das  
 Cortes 28 de Junho de 1821 — José Paquim Ferreira da Moura  
 Presidente — João Baptista Albuquerque Deputado Secretario — An-  
 tonio Ribeiro da Costa Deputado Secretario — E para que  
 o dito Decreto tenha os seus devidos cumprimentos. Ordena o  
 Governo que elle seja publicado a toque de caixa em  
 toda a Cidade e Remittido por copia ás Camaras das Villas  
 desta Província para o mesmo fim e muito heis recomen-  
 da vigiem que os que exercerem suas obrigações, sejam  
 homens incorruptos. Dado no Palacio do Governo de São  
 Paulo em 5 de Novembro de 1821 — José Mathias Ferreira  
 de Abreu e Silva — Manoel da Cunha e Silva Deputado Secretario  
 Chieffo Secretario do Rejo — e Albuquerque e Silva Deputado  
 Secretario do Rejo — João Carlos Augusto de Albuquerque Presidente  
 do Rejo — José Bonifacio de Andrada e Silva Vice Presid. — Martin  
 Francisco Ribeiro de Andrada Secretario — Alvaro José de Almeida  
 Secretario — Manuel José de Oliveira Deputado Secretario — João Ferreira  
 de Abreu Deputado — Francisco Ignacio de Almeida Deputado — Andre de S.  
 Gomes Antonio Maria de Almeida Deputado — Antonio de Almeida Pereira de  
 Lima Deputado — Manuel José de Almeida Deputado — Daniel Pedro de Almeida  
 Manuel da Cunha de Almeida Deputado.



**Nº Doc:** 002

**Composição:** fol. 1r

**Assunto/resumo:** Abertura de escolas e permissão de ensino a qualquer cidadão.

**Datação:** 5/11/1821

**Autores:** José Mathias FerreiradeAbreu, Manoel daCunha eAzevedoCoutinho Chichorro, João Carlos Augusto d'Ocynhausen, José Bonifacio deAndrade eSilva, Martim Francisco Ribeiro deAndrade, Lazaro José Gonsalves, Jozé d'Oliveira Pinto, João Ferreira d'Oliveira Bueno, Francisco Ignacio deSouza Queiroz, André da Silva Gomes, Antonio Maria Martim, Antonio Leite Pereira da Gama Lobo, Manoel Roiz Jordão, Daniel Pedro Muller.

05 O Governo Provisorio da Provincia de São Paulo faz saber aos que o presente Bando virem que as Cortes Geraes Extraordinarias e Constituintes da Nação Portuguesa decretarão o seguinte = As Cortes Geraes Extraordinarias e Constituintes da Nação Portuguesa considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensavel estudo das primeiras letras: Attendendo a que não hé possível desde já estabelecer como convem Escollas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Publica; e Querendo assegurar a liberdade que todo o Cidadão tem de fazer o uso de seu talento não se seguindo dahi prejuizo publico; Decretão que da publicação deste em diante seja livre a qualquer Cidadão o ensino e abertura de Escolas de primeiras letras em qual quer parte deste Reino, quer seja gratuitamente quer seja por ajuste dos interessados, em dependencia de exame, ou de alguma licença. A Regencia do Reino otenha a fim entendido, e faça executar Paço das Cortes 28 de Junho de 1821 = Jozé Joaquim Ferreira de Moreira Presidente - João Baptista Silgueiras, Deputado Secretario = Antonio Ribeiro da Costa, Deputado Secretario - E para que o dito Decreto tenha o seu devido cumprimento: - Ordenao- Governo que elle seja publicado a toque de Caixa nesta Cidade remettido por copia ás Camaras das Villas desta Provincia para o mesmo fim, e muito lhes recomendo vigiem que os que exercerem taes Magisterios, sejam

25 homens morigerados. Dado no Palacio do Governo de São Paulo em 5 de Novembro de 1821 - Jozé Mathias Ferreira de Abreu fez - Manoel da Cunha e Azevedo Coutinho [ilegível] Chichorro Secretario do expediente geral do Governo ofiz escrever = Lugar do Sello = João Carlos Augusto d'Ocynhausen Presidente \_ Jozé Bonifacio de Andrade e Silva Vice *Presidente* \_ Martim Francisco Ribeiro de Andrade Secretario \_ Lazaro José Gonsalves Secretario - [ilegível] Jozé d'Oliveira Pinto, Secretario - João Ferreira d'Oliveira Bueno \_ Francisco Ignacio de Souza Queiroz \_ André da Silva Gomes \_ Antonio Maria Martim \_ Antonio Leite Pereira da-

35 Gama Lobo \_ Manoel Roiz Jordão \_ Daniel Pedro Muller  
Manoel da Cunha de Azevedo Coutinho Chichorro

Neste documento, o governo provisório da província (1821), com a intenção de facilitar a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras e entendendo que não era possível estabelecer escolas em todos os lugares do Reino por conta da Fazenda Pública, permitiu que, a partir da publicação da circular mencionada, fosse livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras em qualquer parte do Reino.

Almeida (1889) explica também que não era necessário ao cidadão, ao abrir uma escola, submeter-se a algum exame, nem era preciso possuir licença ou autorização. O autor aponta que “cada um ensinava o que sabia, mais ou menos, imperfeitamente, e não se lhes podia exigir mais” (ALMEIDA, 1889, p. 43). Isso demonstra a precariedade na qual se encontrava o ensino no período imperial. Não havia normas e orientações sobre o que ensinar e como ensinar. Cada um aplicava o seu próprio método, muitos contribuindo para o atraso na educação em relação a conteúdos, teorias e modos de lecionar. É importante citarmos que até houve um esforço para sistematizar o ensino, mas não passou de um projeto, como aponta Almeida (1889, p. 49):

Faltava uma ligação, um método, para dar às escolas, aos institutos, às academias, a unidade necessária à formação de um grande povo. Esta lacuna não escapou ao espírito penetrante de D. João VI que incumbiu disto seu ministro, o Conde da Barca. Este, compreendendo a vantagem e a necessidade de organizar a instrução pública e tudo o que lhe dissesse respeito, debaixo de um plano sistemático, que reunisse todos os estabelecimentos entre si e os submetesse a um mesmo pensamento, o da unidade da nação, procurou um homem capaz de apresentar um plano de organização, um general que M. Ferdinand Denis qualifica de homem muito instruído, o Gen. Francisco de Borja Garção Stockler e encarregou-o de elaborar um projeto. Ele desincumbiu-se de sua tarefa (SIC), mas seu projeto não foi aceito. Comentou-se que foi por influência de pessoas que queriam restabelecer, no Brasil, o estado de colônia portuguesa.

A instrução do povo era uma das formas de estabelecer uma identidade ao país e elevá-lo, efetivamente, a uma nação, embora os métodos e conteúdos educacionais fossem baseados em modelos europeus.

Além da falta de mestres aptos para lecionar e da falta de um projeto educacional, Piletti (1996) aponta que em 1823, por meio de um decreto de 1º de março, foi criada uma escola de ensino mútuo, chamado também de método Lancaster. A primeira escola foi instalada no Rio de Janeiro, entretanto

para propagar este sistema de instrução, uma ordem ministerial de 29 de abril seguinte exigiu de cada província do Império o envio de um soldado que seguiria as lições desta escola a fim de aprender aí o método para, em seguida, propagá-lo na província de origem (ALMEIDA, 1889, p. 57).

Ferreira (2004) esclarece que o método mútuo se constitui em monitores, alunos mais avançados e instruídos diretamente pelos mestres, ensinarem outros educandos. Para o autor, uma das vantagens atribuídas a este método está no baixo custo, além de possibilitar a instrução a um número maior de pessoas em uma sociedade onde a escassez de mestres era grande. Esse método permitia que as classes mais baixas tivessem mais acesso à educação, pois, segundo Ferreira (2004) “um só professor poderia instruir um grande número de alunos, um número superior comparado com outras metodologias”. Almeida (1889, p. 58) faz a seguinte consideração sobre este método no Brasil:

Apesar do eclipse da grande voga do ensino mútuo na Inglaterra, os liberais brasileiros, propugnadores do método, pensaram então que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do império, a necessária instrução às massas. Era uma grande ilusão, porque faltava pessoal e o Estado tanto como as municipalidades não podiam fazer grandes sacrifícios orçamentários, no início da organização de um vasto império.

Evidenciamos, nesse sentido, a falta de prioridade que era dada ao ensino. O Brasil carecia de investimentos em vários setores, devido ao crescimento urbano que vinha ocorrendo desde a chegada da família imperial em 1808. Não havia capital suficiente para investir na instrução pública brasileira, sendo esta negligenciada com o emprego de métodos pouco qualificados para conseguir, ao menos, levar o mínimo de conhecimento à população.

A pouca eficiência desse método pode ser demonstrada por meio do relatório à Assembleia Geral Legislativa, emitido em 1833, quando Vergueiro declarou que o método de ensino mútuo não havia apresentado vantagens e que o governo não estava disposto a ampliar escolas organizadas segundo esse sistema. Porém, conforme Almeida (1889), as decisões relativas à instrução permaneciam “letra morta” para a maior parte do país.

Em 1834, o Ato Adicional “conferiu às Províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (ROMANELLI, 2001, p. 39). No entanto, segundo Almeida (1889), por causa da autonomia dada às províncias, foi prejudicada a homogeneidade no ensino. A diversidade de legislações

não contribuiu para o avanço da educação, visto que, na maioria das províncias, não havia condições de executá-las. Guarnieri e Castanha (2006) afirmam também que, além da autonomia político-administrativa, houve também autonomia econômica. Conseqüentemente, as províncias passaram a arcar com os custos da Instrução, resultando na precariedade do ensino em diversas localidades do país, inclusive no Paraná, pois, como foi província de São Paulo até 1853, recebia investimentos ínfimos, principalmente no que tangia à instrução pública.

Como não poderia deixar de ser, considerando a falta de investimentos no ensino, os professores não recebiam remuneração satisfatória para o cargo que assumiam. Sobre tal situação, Almeida (1889, p. 65) comenta:

A esta causa primordial de insucesso, deve-se ajuntar o afastamento natural das pessoas inteligentes, de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito muito mais que as outras, porque o professor, o institutor e a institutora substituem, em certa medida, o pai e a mãe de família, inaptos para cumprir completamente seu dever social. Com efeito, os pais, que vivem no meio de uma sociedade civilizada, que desfrutam de todas as vantagens que esta sociedade põe à sua disposição, lhe devem, necessariamente, cidadãos sociais completos e mães de família capazes de elevar e instruir seus filhos. Os pais não podendo ou não querendo cumprir sua tarefa, o Estado, o tutor natural, nomeia pessoas hábeis para supri-los, para ajudar a cumprir seu dever; seria, pois, justo, equitativo, que estas pessoas fossem não só bem remuneradas, mas também e sobretudo altamente consideradas.

Apresentamos um manuscrito, com data provável de janeiro de 1821<sup>5</sup>, no qual o procurador do senado informa sobre uma cadeira vaga na província. Segundo ele, não havia quem ensinasse a mocidade por um salário de oitenta mil réis e, por conseguinte, procurasse viver em um lugar tão desprovido de recursos. Nesse sentido, o procurador solicita à majestade que o salário do mestre de primeiras letras seja de cento e vinte mil réis.

O baixo salário dos docentes era mais um dos aspectos que contribuía para a precariedade no ensino. As queixas existentes atualmente já ocorriam nos séculos passados, como no século XIX, demonstrando que a desvalorização dos professores é fato antigo. Além de não receberem uma boa remuneração, tinham que se deslocar para lugares longínquos e com poucos recursos. Poucos, neste sentido, se submetiam a isso, o que resultava em falta de docentes para essas localidades, como no caso da cidade de Paranaguá. Segue o

<sup>5</sup> Não consta a data no documento, porém, há um manuscrito, apresentado logo em seguida a ele, que faz referência a este documento, citando a data e a cidade a qual se referia: janeiro de 1821, Paranaguá.

manuscrito que relata o problema da remuneração docente, além do documento que indica a data em que esse manuscrito foi escrito:

*Offm*  
*M. Sr. do Sr. Senado*

*C*omo Procurador deste Senado, de  
 vo Representar a V. Ex.<sup>as</sup> que se acha vago o lugar de  
 Mestre das primeiras <sup>letras</sup> e em <sup>os</sup> annos que são ha q.  
 meino annos, nem quem se supzite a vinculo p.  
 Salario de Cetera mil reis, por que sendo estabelci  
 sta esta cadeira com Salario de cento e vinte mil  
 reis, depois que o Ex.<sup>mo</sup> Governador e Cap.<sup>mo</sup> General  
 desta Provincia Antonio Jose de Franca e Costa puz  
 o Salario em Cetera mil reis, não ouve mais q.  
 procurasse este lugar. Esta he a razão a razão p.  
 Represento a V. Ex.<sup>as</sup> p. q. não ha mais de Cetera  
 Reis este lugar, informando a mesma tempo  
 a respeito que ha de quem meino aly excusar con-  
 tar, como q. he necessario p. a boa educação das  
 cid. desta P.<sup>ca</sup> e ali temo, e equivo a V. Ex.<sup>as</sup>  
 dignem mandar tomar este meu requerim.<sup>to</sup> p. temo  
 do Sr. das Finanças.

Antonio Jose da Costa

<b>Nº:</b> 003
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Assunto/resumo:</b> Falta de professores para ensinar devido ao baixo salário.
<b>Autores:</b> Antonio José da Costa

*Illustríssimo Senhor do Nobre Senado*

Como procurador deste Senado, de  
vo representar a *Vossas Senhorias* que seacha vago olugar de  
05 Mestre das *primeiras* letraz, e *amuitos* annos que não há *quem*  
encine a *ocidade* nem quem se sugeite a encinar *pelo* =  
sellario de Oitenta mil reis, por que sendo estabaleci  
da esta Cadeira com sellario de cento evinte mil  
reiz, depoiz que o *Excelentíssimo* Governador e *Capitão* General  
10 desta Provincia Antonio Joze de França e Orta, pôz  
o Sellario em Oitenta mil reiz, não ouve mais *quem*  
procurasse este lugar. Esta he *senhorez* a *rezão* *por que*  
reprezento a *Vossa Senhoria* para que ponhão naprezença de Sua  
Magestade este requerimento, informando a *omesmo* tempo  
15 a *necessidade* que ha de *quem* encine aler escrever e *con*=  
tar, e *omais que* he necessário para aboa educação *damo*  
*cidade* desta *Vila* e Seu termo. e requeiro a *Vossa Senhoria* Se=  
Dignem mandar tomar este meu requerimento para termo  
no livro das Vereanças.

20

Antonio Joze da Costa

19. Fev. - 1821

Ilmo e Exmo Senhor

12-5-30

S

Si vemos a honra de V. Exa. ser o Officio de Sôja hua  
 lousa de dez oitô de Janeiro do corrente anno, pelo  
 qual nos ordenou que nos constar nesta Villa, que  
 Vossa Excellencia ha servido, Mandar por a Comen-  
 sa por trinta dias à Ca deira deprimizar. Letras desta  
 Villa, que se achá hoga, para que querendo algum desta  
 oppor-se à mes ma, se dirigise à essa Cidade de São Pau-  
 lo, informando nos da conduete, emessimto aca-  
 de huer dos Concorrentes, que aqui houverem, e segun-  
 rethem Oppos. Cumprimos com o que Vossa Excellen-  
 cia nos ordenou, mandando affixar Edital em que  
 isto mesmo annunçamos, mas por ora não nos conta,  
 que haja algum Oppositor, que queira hir oppor-se.

Deus guarde a Vossa Excellencia. Paranaíba  
 em Camara de dez anove do miziro de trinta e un-  
 tos vinte huer =

Ilmo e Exmo Senhor João Carlos  
 Augusto d'Albuquerque Governador  
 Capitão General desta Provincia



Juiz de Fora Antonio de Azevedo e Netto e Cavallos  
 Francisco Ferrera de Oliveira  
 José Bernardes de Moraes  
 Bento Antonio da Costa  
 Antonio José da Costa

<b>Nº Doc:</b> 004
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Assunto/resumo:</b> Solicitação de concurso para a cadeira de primeira Letras.
<b>Datação:</b> 19/02/1821
<b>Autores:</b> Antonio de Azevedo Mello e Carvalho, Francisco Ferrera de Oliviera, Joze Bernardo Munhos, Bento Antonio da Costa, Antonio José da Costa

[[19 – Fev. – 1821]]

Illustríssimo e Excelentíssimo Senhor

[[12-5 – 30]]

- 05 Tivemos a honra de receber oOfficio de Vossa Exce  
lencia de des oito de Janeiro do corrente anno, pelo  
qual nos ordena fizessemos constar nesta Villa, que  
Vossa Excelencia era servido, Mandar por a concur=  
so por trinta dias á cadeira deprimeiras Letras desta  
10 Villa, que se acha vaga, para que querendo algum desta  
opporse á mesma, se derigise a´essa cidade de São Pau  
lo, infor mando nos da conducta, emeressimento deCa  
da hum dos concorrentes, que aqui houvessem, esequi  
zessem oppor. Cumprimos com o que Vossa ExceLEN  
15 cia nos ordenou, mandando affixar Edital, em que  
isto mesmo annunci amos, mas por ora não nos consta,  
que haja algum oppozitor, que queira hir oppor-se.  
Deos Guarde a Vossa Excelencia . Paranagoa  
em Camara de des anove de Fevereiro de mil oitocentos evinte hum=  
20 *Illustríssimo e Excelentíssimo Senhor* João Carlos  
Augusto d.' Ocynhausen Governador  
Capitão General desta Provincia  
O Juis de Fora Antonio de Azevedo Mello e Carvalho
- 25 Francisco Ferrera de Oliviera  
Joze Bernardo Munhos  
Bento Antonio da Costa  
Antonio Joze da Costa

Almeida (1889) afirma que “é preciso que o Governo, quando se trata da instrução primária, intervenha e retire sempre – mesmo com muito pesar – um pouco de dinheiro do bolso do contribuinte para dá-los aos instituidores” (p. 65). Porém, verificamos no decorrer da história que essa atitude raramente foi considerada pelos governantes.

Até 1840, o Brasil foi governado por regentes. Em julho daquele ano, D. Pedro II foi emancipado e tornou-se imperador aos 14 anos. De acordo com Almeida (1889), no entanto, a instrução pública ficou durante anos abandonada pelo governo. O autor apresenta vários quadros sobre o progresso da instrução pública no Brasil até esse ano, os quais indicam que no império havia 441 escolas primárias e 59 cadeiras de Latim. Ele explica que o número de cadeiras de Latim parecia razoável, porém:

É bom recordar que nossos pais consideravam o estudo da língua latina como um complemento indispensável do Português. Pensavam com justa razão, como muitos espíritos cultos pensam ainda hoje, que, sem o latim, não há ortografia possível. Como não existe ainda entre nós instituição reguladora da língua nem da ortografia, à semelhança da Academia Francesa, por exemplo, é, pois, indispensável, a quem quer escrever o português sem erro, isto é, segundo suas verdadeiras etimologias, saber o latim. (ALMEIDA, 1889, p. 80).

Em relação à história da escrita da Língua Portuguesa, recorreremos a Coutinho (1970), que explica como se deu o percurso histórico de nossa ortografia, o qual foi dividido em três períodos: o fonético, o pseudo-etimológico e o simplificado:

Período fonético – Começa este período com os primeiros documentos redigidos em português e se estende até o século XVI. Apesar de certa flutuação que se observa na grafia das palavras, a preocupação fonética transparece a cada momento. A língua era escrita para o ouvido.

Período Pseudo-Etimológico – Inicia-se no século XVI e vai até o ano de 1904, em que aparece a Ortografia Nacional de Gonçalves Viana. O que caracteriza este período é o emprego de consoantes geminadas e insonoras, de grupos consonantais impropriamente chamados gregos, de letras como o y, k e w, sempre que ocorriam nas palavras originárias.

Período simplificado – principia com a publicação da Ortografia Nacional de Gonçalves Viana, em 1904, e chega até os nossos dias. (COUTINHO, 1970, p. 72)

O fato citado por Almeida (1889) ocorreu no período pseudo-etimológico e, por isso, valorizava-se tanto o latim; os mestres da época tinham a concepção de que, se soubessem esta língua, escreveriam o português sem erros, pelo menos no que tange à ortografia. Como informa (1970), o critério adotado pelas

peças que seguem a grafia etimológica é respeitar as letras originárias da palavra, no caso do Brasil, as palavras latinas.

É importante destacarmos também em Almeida (1889) a questão do erro ortográfico, pois, segundo ele, para escrever o português sem erro, deve-se recorrer à etimologia da língua. Considerando essa concepção, podemos afirmar que os mestres e as pessoas que administravam a educação não estavam acompanhando a evolução da linguagem, além de considerarem apenas a ortografia como matéria essencial ao “bom português”. Na verdade, há nisso uma tentativa de preservar a língua, como verificamos nas palavras de Antônio Henriques Leal:

Sem termos os conhecimentos indispensáveis e muita lição dos bons clássicos portugueses, que, pois, somos descendentes de Portugal e falamos a mesma língua, é loucura tentar empresas tais, que só servem para o descrédito de quem o faz. Deixemo-nos de inovações extravagantes, onde já é miséria, e grande, não sabermos usar das riquezas que herdamos, para melhor recorrermos e admitir tudo o de que precisamos a fim e exprimir coisas ou novas, ou inteiramente brasileiras (apud CUNHA, 1968, p. 14).

Entendemos a preocupação de Almeida (1889), porque realmente não havia uma norma ortográfica estabelecida no Brasil; por esse motivo, o Latim era o único meio para se tentar uma homogeneidade na escrita. O autor aclara que o Brasil vivia um caos ortográfico. Considerando que a data da primeira edição de sua obra foi em 1889, podemos constatar que tal caos prolongou-se por vários anos, pois essa situação ortográfica se complicava a cada dia, “tolerando que a mesma palavra seja escrita de duas ou três maneiras” (1889, p. 80). Almeida cita o exemplo do próprio nome do país, Brasil:

Uns mais sensatos, escrevem com s, seguindo nisto a etimologia, a forma latina e os trâmites dos fundadores do Império, tais como José Bonifácio de Andrade e Silveira; e outros homens sábios da mesma época obstinam-se a escrever com z, letra grega, desconhecida do latim e contra qualquer razão etimológica (ALMEIDA, 1889, p. 80).

Para ele “só o estudo do latim, ao menos para os literatos e os homens das classes dirigentes, inclusive os jornalistas, pode remediar este deplorável estado de coisas” (1889, p. 80). Por isso, a concepção de que o latim era essencial para a aprendizagem do português “correto”, sem erros.

Em 1854, foi criado um regulamento para a Instrução Pública no município do Rio de Janeiro, o qual serviria de modelo para a boa organização do

ensino primário para todas as demais províncias do país. Esse documento tinha como objetivo assegurar boas condições aos professores, bem como selecionar os mais preparados, regularizar o ensino privado, criar centro de inspeções e, com isso, supervisionar todos os estabelecimentos de instrução da capital.

Verificamos que, realmente, esse regulamento foi utilizado como modelo para outras províncias, como por exemplo, no Paraná. Logo após a sua emancipação, o presidente da província instituiu na lei nº 17, de 14 de setembro de 1854, a nomeação de inspetores para a supervisão das escolas públicas e particulares no Estado:

Art. 15 – Haverá um Inspetor Geral de Instrução, tanto primária como secundária, de nomeação do Presidente da Província, que o conservará enquanto bem servir.

Art. 16 – Em cada povoação onde existir uma escola pública ou particular, haverá um inspetor de instrução do distrito. (MIGUEL, 2000, p. 5)

No que diz respeito à seleção dos mais preparados, a mesma lei estabelece que seriam dadas as cadeiras criadas na capital da Província, Latim, Francês e Inglês, aos indivíduos que, em concurso público, apresentassem a maior aptidão. Percebemos um avanço em relação à década de 20 deste mesmo século, quando qualquer indivíduo poderia assumir as cadeiras, sem nenhum exame ou autorização. Considerando esses dois aspectos, observamos que muitas vezes as decisões tomadas na capital refletiam nas demais localidades do país.

Em relação ao programa da instrução primária, Almeida (1889), explica que a criança deveria aprender o que era indispensável para exercer algum ofício. Assim, deveria aprender “as regras de nossa língua – poderíamos dizer de nossa ortografia. Deve-se ensiná-la a se exprimir corretamente, a expor seu pensamento de modo preciso e claro e, se aprende a se exprimir com clareza e precisão, aprenderá a pensar do mesmo modo” (ALMEIDA, 1889, p. 85). Fica evidente, nesse sentido, a concepção de linguagem da época, ou seja, a linguagem como expressão do pensamento. Nessa concepção, eram privilegiadas as regras ortográficas como conteúdo essencial ao ‘bom português’.

Essa concepção de ensino aparece também nos documentos referentes ao Estado do Paraná, visto que, apesar da autonomia concedida a cada província, não deixava de seguir o modelo do império nos assuntos relativos ao ensino. Justificamos assim a abordagem da história do ensino no Brasil, para

podermos compreendermos as decisões e metodologias adotadas na província do Paraná. Considerando ser o objetivo principal de nosso trabalho analisar a educação no Estado do Paraná, passaremos a abordá-la adiante.

## 2.2 EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: ANÁLISE DOS DADOS

O Paraná, oficialmente, iniciou sua história em 29 de agosto de 1853, por meio da lei sancionada pelo Imperador D. Pedro II, que desmembrou o estado da província de São Paulo. Até então, todos os investimentos e determinações vinham da província paulista. Miguel (2006) expõe que, desde 1840, havia movimentos políticos para a emancipação do Paraná, porém, segundo Sepúlveda (2008), mesmo antes desta data já existia, por parte das comarcas paranaenses, a intenção de tornar o estado independente. O autor aponta que em 6 de julho de 1811, ano no qual Paranaguá e Curitiba foram elevadas a Comarca, a Câmara Municipal de Paranaguá apelou ao príncipe regente, Dom João VI, para que fosse criada a capitania do Paraná, independente de São Paulo. O pedido não foi atendido e, além disso, levou o Estado de São Paulo a deixar de investir nas instituições públicas, inclusive nas escolas, prevendo que a emancipação paranaense não tardaria a ocorrer.

O primeiro presidente da província foi Zacarias de Góes e Vasconcelos, cuja principal intenção era povoar o estado. A economia do Paraná era basicamente gerada pela produção de erva-mate e pelo comércio de gado. Comparando com as demais províncias, era uma economia bastante modesta e com muitos problemas a serem resolvidos, sendo um deles a educação. Lembramos que, por meio do Ato Adicional de 1834, foi concedida a cada província a autonomia para legislar sobre a instrução pública de sua região. No entanto, a autonomia não foi somente política, mas também econômica. Cada província deveria dispor de seus próprios recursos para investir no ensino.

Segundo Miguel (2006), em 1854, primeiro ano de emancipação do Paraná, o quadro da educação era precário; apenas 17,7% da população tinha acesso à escola. Provavelmente tal carência resulta da falta de recursos, pois não havia mais investimentos oriundos da província de São Paulo.

Podemos constatar essa precariedade, por meio do manuscrito, datado de outubro de 1854, no qual o inspetor da província do Paraná escreve um documento solicitando ao Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos que pusesse a concurso as cadeiras de primeiras letras que estavam vagas nas cidades de Campo Largo, Palmeira, Votuverava (atual Rio Branco do Sul), São José dos Pinhais, Rio Negro, Castro, Tibagi, Ponta Grossa, Guarapuava, Palmas, Guaraqueçaba, Porto de Cima (povoado situado ao pé da Serra do Mar, distrito de Morretes), Guaratuba e Morretes. Verificamos que, em várias cidades, faltavam professores e, logo no primeiro ano de emancipação, houve a preocupação de ocupar essas cadeiras, visto que apenas a minoria das crianças estava tendo acesso à instrução. Essa solicitação foi transformada em Portaria, na qual o presidente da província, conformando-se com a proposta do Inspetor-Geral da instrução pública, elevou o número de distritos de instrução. Seguem, em seguida, o fac-símile e a transcrição do manuscrito mencionado:

Alm. e Ex.º Sr.

268



Constando-me que existem aspirantes a algumas cadeiras vagas de Letras, e sendo mesmo de grande necessidade que sejam providas effectivamente aquellas que se achão regidas por Professores interinos, solicito de V. Ex.ª providencia de mandar por concurso as seguintes do sexo masculino: Campos Lerg, Palmira, Squippi, Volteirava, S. José das Pinhas, Rio Negro, Castro, Sibagy, Pontagrossa, Guarapuava, Palmas, Guarangua, e Porto de Cima, e do sexo feminino: a 2.ª da Capital, Guaratuba, e Borretes, S. José das Pinhas, e Guarapuava.

Deas Guardes a V. Ex.ª Curitiba 6 de Outubro de 1854

Alm. e Ex.º Sr. Conselheiro Tacarias de Góise  
Vasconcellos, Presidente da Provincia.

Resp. 25

José Marcondes de Almeida Sá  
Inspector Geral da Instrução Publica.

<b>Nº Doc:</b> 005
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Assunto/resumo:</b> Documento solicitando concurso para professores
<b>Datação:</b> 05 de outubro de 1854
<b>Autor:</b> Jesuino Marcondes de Oliveira e Sá.

*Illustríssimo, eExcellentíssimo Senhor*

05 Constando-me que existem aspirantes á algumas cadeiras vagas de *primeiras* letras, e sendo insino de grande necessidade que sejaõ providas effectivamenteaquellas que se achaõ regidos por Professores interinos, solicito de *Vossa Excelência* a providencia de mandar por á concurso as seguintes do sexo masculino: Campo largo, Palmeira, Iguassú, Votuverava, São José dos Pinhaes, Rio negro, Castro, 10 Tibagy, Ponta grossa, Guarapuava, Palmas, Guaraqueçaba e Porto de cima, e do sexo feminino á 2ª da Capital, Guaratuba, Morretes, São. José dos Pinhaes, e Guarapuava.

15 Deos Guarde a *Vossa Excelência* Coritiba 5 de Outubro de 1854.

*Illustrissimo e Excelentíssimo Senhor* Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos, Presidente da da Provincia.

20

Jesuino Marcondes de Oliveira e Sá.

Resp. [ilegível]

Inspetor Geral de Instrucção Publica.

25

De acordo com o que já havíamos constatado, a falta de professores ocorre há tempos, tanto pela falta de interesse em lecionar em locais com carência de recursos, quanto pelo salário, que não era recompensador. No manuscrito<sup>6</sup> transcrito a seguir, verificamos a solicitação do Inspetor de Instrução Pública de Guarapuava para nomear como professora interina da cadeira de primeiras letras do sexo feminino, uma habitante da mesma cidade, pois, segundo o documento, seria muito difícil encontrar alguém que quisesse se empregar em lugar tão remoto. Ele justifica que o trabalho da professora citada era abonado por muitos e, em razão disso e pela questão da distância, julga conveniente que esta professora seja submetida a exame, como exige a Lei. O documento também dispõe sobre a questão da mobília da escola, julgando indispensável a ajuda do Cofre Provincial para a escola funcionar nas condições necessárias. Apesar da justificativa de que a professora sugerida fosse capaz para tal cargo, e apesar da lei exigir um exame para a verificação de suas aptidões, não era vista em primeiro lugar a competência do professor. O foco era na dificuldade de nomear um professor de outra localidade, pois não era fácil encontrar alguém que estivesse disposto a se deslocar para a cidade mencionada pelo salário oferecido aos docentes:

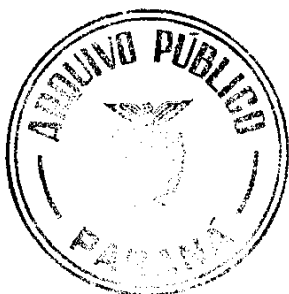
---

<sup>6</sup> Não possui data, mas provavelmente foi escrito nos primeiros anos da emancipação do estado, pois, no acervo de onde buscamos os dados, constam documentos a partir de 1853 (emancipação do Paraná) e os *corpora* deste trabalho constituem manuscritos até o final do século XIX.

Thomé Gomes de Azevedo

114

Sim



Assento por mim deste d. 1.º de 1856, em officio do Inspector de Instrução Publica do Districto de Guarapuava, em igual representando acerca da necessidade de ser provida a Cadeira de 1.ª Letras do sexo feminino, creada naquelle Districto pelo Lei Provincial n.º 17 de 16 de Setembro de 1856, para praê, para reger interinamente essa Cadeira, a d.ª. Srta. Joaquina da Purificação e pedir providencias para a casa, moveis, e utensis, dessa escola.

Além da informacão do Inspector de Districto que me merece conceito, tenho-as de particulares que muito abonam a Senhora proposta; e como seja bem difficil encontrar pessoa sufficiente que se queira empregar em lugar tão remoto, entendendo ser conveniente que vá' alguém da mesma Villa se habilitando para soffrer um exame de sufficiencia, como exige a Lei.

Quanto a mobilia e casa, julgo indispensavel o auxilio do Caffre Provincial para que as escolas vão melhorando na parte material, e se mantenham nas condições desejaveis de salubridade e como do do ensino, sem onerar os professores.

Res. a 22.

Seria

<b>Nº Doc:</b> 006
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Assunto/resumo:</b> Solicitação de professor para prover a cadeira de primeiras Letras do sexo feminino em Guarapuava.

*Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor*

Juiz

[[114]]

05 Apresento por meio deste á *Vossa Excelência*, um officio do Inspe –  
tor de Instrucção Publica do Districto de Guarapuava, em  
o qual representando ácerca da necessidade de ser provida  
a cadeira de 1ª lettras do sexo feminino [ilegível] naquella vi-  
la pela Lei provincial nº 17 de 14 de Setembro de 1854, pro  
10 prõe para reger interinamente essa Cadeira, á *Dona Anna*  
*Joaquina da Purificação* e pede providencia para  
a casa, moveis, e utensis, dessa escola.

Alem da informação do Inspector de Dortor  
eti que me merece conceito, tenho-as de particulares  
15 que muito abonão a Senhora Proposta; e como seja  
bem difficil encontrar pessoa sufficiente que se queira  
empregar em logar tão remoto, entendo ser conveni-  
ente que vá alguem da mesma Villa se habilitando  
para soffrer um exame de sufficiencia, como exige a Lei.

20 Quanto a mobilia e casa, julgo in  
dispensavel o auxilio do Cófre Provincial para que as  
escolas vaõ melhorando na parte material, e se mante-  
nhaõ nas condicções desejaveis de salubridade e como  
do do ensino, sem onerar os professores.

25

Resp. a 22

Seria

Em relação ao objetivo do presidente da Província de povoar o Estado, Sepúlveda (2008) explica que houve um programa de imigração europeia o qual contribuiu para que este fim fosse alcançado e colaborou para o aparecimento de novas atividades econômicas, contribuindo para o desenvolvimento da região.

Diferente dos outros estados, o Paraná sofreu, então, a influência simultânea de diversas línguas, ocasionando uma heterogeneidade bastante acentuada em relação ao falar paranaense. Assim como no início da colonização do Brasil, quando havia as línguas dos colonizadores misturadas à língua dos indígenas, no Paraná existia o falar dos moradores que já habitavam o estado e o falar dos imigrantes. Em relação às escolas, o governo do Paraná não tinha interesse em investir em instituições destinadas aos imigrantes, pois, segundo Maschio (2007), os recursos para educação eram ínfimos até mesmo para os paranaenses.

O fator da imigração contribuiu ainda mais para a diversidade linguística no estado. De um lado, os habitantes, embora não todos, que tinham acesso à instrução e, conseqüentemente, à norma padrão, e de outro, os imigrantes, que precisavam se adaptar a nova língua. Havia também os habitantes da província, mas por não considerarem importante a instrução, ou mesmo por não terem acesso a ela, possuíam uma variante distinta da padrão.

Martins (1989, p. 349), ao contrário de Maschio (2007), afirma que, diferentemente de outros lugares, “o Paraná sempre tratou de instalar escolas primárias nas colônias. Não tantas quantas se desejariam, mas um número que satisfizesse, pelo menos, as mais grossas necessidades”. Diz ainda que essas escolas eram “mantidas pelo governo ou por particulares subvencionados e que tinham o caráter de grupos escolares nacionais”. Havia ademais, as escolas “criadas e mantidas expressamente por grupos étnicos estrangeiros, e que também se beneficiavam com auxílios do poder público” (1989, p. 351).

Martins (1989) discorre, ainda, sobre as escolas alemãs, francesas, italianas e polonesas, mantidas por estrangeiros que se estabeleceram no Paraná e fala sobre a política educacional:

Se o governo provincial encarava com tanta simpatia os estabelecimentos de ensino mantidos por estrangeiros ou sociedades estrangeiras – mesmo considerando que muitos desses estrangeiros eram de fato ou se tornaram de direitos brasileiros – é que reconhecia as carências do sistema oficial de ensino” (MARTINS, 1989, p. 366-367).

O governo, independentemente da nacionalidade ou da formação dos instrutores, permitia que as escolas fossem criadas, visto que não existiam recursos necessários para a remuneração de bons instrutores e para abertura de escolas oficiais.

Vechia (2008), a respeito dos imigrantes alemães, aponta que existia uma diferença bastante acentuada entre a cultura dos dois países, o que se refletia de forma bastante intensa no ensino. Segundo a autora:

O espaço escolar, mantido pelo Governo Provincial, era visto pelas autoridades como um lugar público no qual se dava instrução para formar bons cristãos e bons cidadãos brasileiros. O bom cristão deveria ser (con)formado de acordo com a moral cristã, neste caso, a católica (VECHIA, 2008).

No entanto, a maioria dos imigrantes alemães era protestante e a cultura local bastante diferente da do país de origem. Para eles, a escola "era um lugar dos outros que cultivava a língua portuguesa e os valores morais calcados na religião católica, visando à manutenção da nacionalidade brasileira" (VECHIA, 2008). Dessa forma, embora o objetivo dos imigrantes fosse o de conseguir uma vida melhor no Brasil, não desejavam, no entanto, perder a identidade e a cultura de seu país de origem. Para que isso não ocorresse, os imigrantes criavam escolas nas quais pudessem preservar os traços culturais básicos de sua terra, em especial, a língua alemã, pois a língua é um dos principais aspectos de preservação da cultura de um povo.

Maschio (2007) afirma também que, de forma geral, cada grupo étnico providenciou o ensino para seus filhos. A maneira, porém, pela qual tinham acesso à instrução diferenciava-se em cada comunidade. Havia comunidades que criavam sua própria escola, com o intuito de manter a identidade do grupo e, existiam os grupos que, além de criarem as escolas étnicas, também reivindicavam do governo a abertura de escolas públicas em suas colônias. Em relação aos imigrantes italianos, segundo o autor, foram criadas escolas étnicas, mas a escola pública era extremamente reivindicada e prevaleceu entre esse grupo. Essas crianças tinham, assim, maior contato com a população brasileira e, conseqüentemente, com a língua portuguesa.

É importante frisarmos que, de acordo com Maschio (2007), as escolas formadas pelos imigrantes contribuíram significativamente para a expansão

da escolarização no Paraná, tanto da região em que se encontravam as comunidades étnicas, quanto do território paranaense de forma geral, pois os filhos de muitas famílias de brasileiros eram atendidos por essas escolas.

Em relação ao imigrante adulto, Martins (1989, p. 342) expõe que “será sempre um derrotado diante das dificuldades lingüísticas”. O autor explica que existem vários fatores para essa derrota, como a incultura geral, a incapacidade para o esforço mental que o aprendizado exige e as facilidades encontradas em um meio onde a sua língua materna é compreendida e falada por camadas largas da população (MARTINS, 1989). O autor apresenta uma visão bastante pessimista em relação à aprendizagem de uma língua distinta pelos imigrantes adultos. É possível que essa dificuldade ocorresse devido à resistência desses indivíduos em aceitar o uso de um outro idioma, uma vez que representaria a quebra da identidade lingüística de seus países de origem.

Ainda em relação aos imigrantes, muitas comunidades não possuíam uma língua homogênea, pois eram formadas por pessoas de diferentes regiões do país de origem, falantes de dialetos diversos, embora partilhassem o mesmo espaço geográfico. Essa diversidade dialetal e de línguas, segundo Martins (1989), produzia, entre os moradores do Paraná, vícios de pronúncia e até mesmo curiosidades gramaticais. O autor explica que muitas das singularidades lingüísticas do estado “podem ter nascido justamente do conflito que se deve ter dado dentro de muitas cabecinhas loiras entre noções adquiridas nas escolas e as línguas que ouviam duplamente incorretas no lar: a dos seus antepassados e o português” (MARTINS, 1989, p. 349).

Nesse contexto, era quase impossível a homogeneidade lingüística no estado do Paraná, sobretudo na fala, visto que era inevitável a confusão entre as línguas e dialetos dos imigrantes e a língua portuguesa. Esse quadro, no entanto, começou a mudar após a primeira guerra mundial, quando ocorreu a primeira campanha de nacionalização, com a qual o governo aboliu o ensino das línguas estrangeiras e tornou obrigatório o ensino do português. Essa medida pode ser comparada à de Marquês de Pombal, que, no século XVIII, tornou a língua portuguesa o idioma base do ensino em contrapartida à língua geral que era comumente utilizada.

Martins (1989, p. 368) explica que, com tal medida, em vez de o ensino da língua portuguesa ser considerado nas escolas, como idioma estrangeiro,

“será conhecido como idioma nacional, levando ao espírito da criança a certeza de que a sua pátria é o Brasil e não aquela que serviu de berço aos seus pais”. A língua, desse modo, era concebida como um importante fator para estabelecer a nacionalidade de um país. Nesse caso, independentemente da preocupação de falar ou não a norma culta, a intenção maior era que se falasse o português.

No que se refere à estrutura de ensino, o Presidente da Província, em relatório emitido em 15 de julho de 1854, anexo B<sup>7</sup>, aponta a precariedade da educação no estado e afirma que a instrução pública é um dos “assumptos que mais mereção vossa solicitude e atenção, pois que, por certo, he de maior alcance a influencia para a prosperidade do paiz”. No relatório, ele alerta sobre a falta de habilitação de professores interinos e efetivos para a função e sobre a idade avançada de alguns alunos que cursavam o ensino primário. Segundo o documento, na cidade de Paranaguá havia alunos de 12 e 14 anos e em outros lugares havia alunos ainda mais velhos.

Há também o relato da questão dos vencimentos dos professores, os quais não recebiam boas gratificações para a função que exerciam. O documento expõe que

Em um paiz como este, onde qualquer carpinteiro ou pedreiro ganha por dia 2\$000 ou mais, onde a ultima pessoa do povo tem, quando não queira dar-se á outro trabalho, o facil recurso dos heruaes silvestres para tirar quanto baste para suas precisões, querer que hum professor ganhe em alguns lugares menos de 800 rs. diarios, he hum absurdo (PARANÁ, 1854).

É possível observarmos que o presidente da província admitia os aspectos negativos da instrução pública no Paraná, sobretudo em relação à habilitação e gratificação dos professores e à falta de prédios próprios para se instituir as escolas. A atitude de admitir os problemas constituía um ponto positivo, pois levava o governo a criar medidas para amenizar a situação na qual se encontrava o ensino. No que diz respeito aos lugares destinados às escolas, o relatório determina que

---

<sup>7</sup> O relatório era direcionado aos membros da Assembleia Legislativa Provincial do Paraná.

onde houver edificio publico, destine-se para o estabelecimento das escolas; e para os lugares, em que o não haja, convem que o governo seja habilitado com quantia suficiente á alugar predios com proporções de ter em si as escolas , porque não convem dissimular que constringer os professores á alugar á sua custa casas maiores do que precisão para si e suas famílias, a fim de dar aula á seus discípulos he hum meio indirecto, mas bem eficaz, de reduzir consideravelmente os seus já tão parcos vencimentos (PARANÁ, 1854).

Como vemos, os professores, além de serem mal remunerados, muitas vezes se viam obrigados a ceder lugares de suas casas para lecionar. Isso mais uma vez demonstra que realmente São Paulo não havia se preocupado com investimentos suficientes para a educação no Paraná, levando o presidente da província, após a emancipação do Estado, a estabelecer medidas emergenciais para tentar elevar a qualidade do ensino e de trabalho dos professores.

Por meio do manuscrito de autoria da professora Maria Joaquina Soares da Rocha, datado de 27 de julho de 1871, podemos constatar o problema da remuneração dos professores. Nesse documento, a docente responde a um ofício no qual é solicitada sua data de nomeação, o tempo de serviço, número de alunos que anualmente frequentava a cadeira e o número daqueles que haviam prestado o exame. Em resposta, afirma que sua nomeação pública ocorreu em 7 de Dezembro de 1844, mas, anteriormente a isso, lecionou gratuitamente durante 6 ou 8 anos. Isso evidencia o distanciamento que a Província de São Paulo mantinha em relação ao Paraná, pois, durante esses anos, não houve nenhuma autoridade para tomar providências em relação à falta de salário da professora. A região paranaense contava com a boa vontade dos que possuíam um pouco de instrução, pois não havia muito a lhes oferecer. Isso refletia também na qualidade do ensino, visto que, se não havia remuneração para o trabalho, também não se poderia exigir o mínimo de aptidão para o magistério e conhecimento básico sobre o que seria ensinado. Seguem o fac-símile e a transcrição do manuscrito mencionado:

Ilmo Senr

123

M  
F

Respondendo o officio de V. S. que me pede a data de minha nomeação meu tempo de serviço, n.º de alumnos que frequentão annualmente a cadeira que reje e finalmente o n.º daquellas que têm prestado exame final: cumprime-me responder que a minha nomeação publica foi a 7 de Dezembro de 1844 segundo V. S. poderá verificar nos registos não só da Tesouraria Provincial como na Secretaria que dignamente V. S. dirige, onde fiz apresentar aquelle meu título em 18 de Fevereiro de 1854. Por despacho de 31 de Julho de 1855 fui aposentado com os annos da Lei; levando-se em conta para isso 6 ou 8 annos que lecionei gratuitamente antes de minha nomeação publica por empenhos da Camara Municipal desta emba Villa. A 21 de Outubro de 1858 foi deferido o requerimento em que pedia para de novo reger a Cadeira: upon pois conto



<b>Nº Doc:</b> 007
<b>Composição:</b> fól. 1r
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Oficio respondido por professora, apresentando resumo das atividades realizadas durante sua carreira.
<b>Datação:</b> 27 de julho de 1871
<b>Autores:</b> Maria Joaquina Soares da Rocha

Illustrissimo Senhor

[[123]]

[[71]]

Respondendo o officio de *Vosso Senhor* em que  
05 me pede a dacta de minha nomeação  
meu tempo de serviço, *numero* de alumnas  
que frequentaõ annualmente a cadei-  
ra que rejoy e finalmente o *numero* da-  
quellas que tem prestado exame final:  
10 cumpre me responder que a minha  
nomeação publica foi a 7 de Dezembro  
de 1844 segundo *Vossa Senhoria* poderá verificar  
nos registos não só da Thesouraria  
Provincial como na Secretaria que  
15 dignamente *Vossa Senhoria* derige, onde fiz  
apresentar aquelle meu em titulo em 18  
de Fevereiro de 1854. Por despa-  
cho de 31 de julho 1865 fui a-  
apozentada com os annos da Lei; le  
20 vando-se em conta para isso 6 ou 8  
annos que leccionei gratuitamente  
antes de minha nomeação publica  
por empenhos da Camara Municipal  
Nesta emtão Villa. A 21 de Ou-  
25 tubro de 1868 foi deferido o requeri-  
mento em que pedia para de novo  
reger a cadeira: assim pois conta

de exercício os 25 annos da apogeadoria e mais 3 annos incompletos.

O n.º de alumnas frequentes nesta aula e, termo medio, de 30 a 35.

Quanto aquelle das que prestarão exame final se posso fornecer de 1860 para cá, visto como o livro de exames anterior aquelle da esta deve existir na Secretaria da instrucção.

Apin pois em 1860 fizeram exame final 3, em 1862-4, em 63-4, em 64-4, em 65-2, em 68-4, em 69-4 e em 1870-2, sommando o total em 23.

Pondero porém a V.ª que esse n.º e muito inferior ao d'aquellas alumnas que ficam promptas, por quanto ha forte relutancia em seus Pais e nellas para esse acto e por isso vejo sempre com desgosto todo o anno fugir do exame final duas e mais alumnas ainda que muito bem preparadas.

Supponho ter apin cumprido o que V.ª se dignou de pedir-me.



<b>Nº Doc:</b> 007
<b>Composição:</b> fól. 1v
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Ofício respondido por professora, apresentando resumo das atividades realizadas durante sua carreira. (continuação)
<b>Datação:</b> 27 de julho de 1871
<b>Autores:</b> Maria Joaquina Soares da Rocha

de exercício os 25 annos da apozentadoria e mais 3 annos incompletos.

O nº de alumnos frequentes nesta aula é, termo medio, de 30 a 35.

05 Quanto aquella das que prestarão exame final só possa fornecer de 1860 para cá, visto como olivro de exames anterior aquella dacta *deve* existir na Secretaria da instrucção.

10 Assim pois em 1860 fiserão exame final 3, em 1862-4, em 63-1, em 64 3, em 66-2, em 68-4, em 69-4 e em 1870-2, sommando o total em 23.

Pondera porem a *Vossa Senhoria* que esse *numero*

15 é muito inferior ao d' aquellas alumnas que ficção promptas, por quanto ha forte reluctancia em seus Pais e nellas para esse acto e por isso vejo sempre com desgosto todo o

20 anno fugir do exame final duas e mais alumnas ainda que muito bem preparadas. Supponho ter assim cumprido o que *Vossa Senhoria* se dignou de pedir-me.

124

Antonieta, 24 de Julho 1841

Senr. Ubaldino Joaquim Corria  
Secretario da Instrucção Publica



A Professora  
Maria Joaquina Soares da Rocha

<b>Nº Doc:</b> 007
<b>Composição:</b> fól. 2r
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Ofício respondido por professora, apresentando resumo das atividades realizadas durante sua carreira. (continuação)
<b>Datação:</b> 27 de julho de 1871
<b>Autores:</b> Maria Joaquina Soares da Rocha

Deos Guarde a *Vossa Senhoria*  
Antonina, 27 de julho 1871

Senhor Ulbaldino Joaquim Correa  
O Secretario da Instrucção Publica

05

A Professora  
Maria Joaquina Soares da Rocha

O relatório de 08 de fevereiro de 1855, Anexo C, emitido por Zacarias de Góes e Vasconcellos, mais uma vez demonstra o problema dos baixos salários dos professores. O presidente afirma que:

[...] quem sabe para ensinar julga-se muito mal pago com as mesquinhas remunerações do magisterio na actualidade, e, portanto, busca outro meio de vida mais rendoso, e sempre facil, em um paiz novo, ao homem de intelligencia e actividade, e, por outro lado, augmentar os ordenados ao ponto de os fazer attractivos, seria onerar os cofres, sem fundanda esperanza de obter logo o pessoal preciso, visto como bons professores, mesmo de primeiras letras, não se improvisão. E´este um mal, a que se não póde alcançar remedio de chofre: cumpre ter paciencia e perseverança (PARANÁ, 1855).

O problema era evidente, ou seja, salários pouco atrativos e, mesmo se fosse diferente, não havia professores suficientemente preparados para receberem o ordenado merecido. O presidente expõe, nesse mesmo relatório, que ele sempre atribuía o máximo de ordenado permitido pela lei de 16 de março de 1946, em vigor na época, porém afirma que tinha consciência de não ser o bastante. Havia, nesse sentido, a preocupação em viabilizar a melhora na qualidade e nas condições de ensino do Estado, mas faltavam recursos para tal empreita.

Apesar da situação precária na qual se encontrava a instrução pública, existia no país um projeto com o intuito de proporcionar educação a todas camadas da população. Schueler (1999) expõe que, desde o século XIX, havia preocupação no Brasil em oferecer educação aos mais pobres. O autor explica que a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, nacionais e estrangeiras, e libertas, constituiu um dos projetos de reforma insistentemente discutido pelos dirigentes do Estado e por outros setores do império.

Nesse sentido, os relatórios da província fazem referência à obrigatoriedade do ensino. No relatório referente ao ano de 1854, o presidente se queixa da legislação em vigor na época, pois, segundo ele, era lícito a cada um enviar seus filhos à escola ou deixar de fazê-lo. Ele solicita que o ensino seja tornado obrigatório, justificando:

Nos paizes que presão a civilisação do povo, e vêem nas escolas a origem della, aprender as materias do ensino primario he mais que um direito, he huma rigorosa obrigação, imposta á todos, sob certas penas. Assim o deveis considerar e dispor na legislação da nova providência (PARANÁ, 1854).

Não tardou para que isso ocorresse. Em 14 de setembro do mesmo ano, por meio da Lei nº 17, a Assembleia Legislativa Provincial, no art. 12, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário. Tal fato é comentado por Miguel (2000, p. 5):

em um círculo de uma légua das escolas públicas, os pais, tutores, curadores e protetores, que dentro dele morarem e tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos e menores de 14, e meninas maiores de 7 anos e menores de 10 são obrigados a dar-lhes a instrução primária, exceto se provarem pobreza, sob pena de incorrerem na multa de 10\$000 a 15\$000, conforme as circunstâncias.

Apesar dessa lei, a frequência das aulas não era regular, como demonstra o manuscrito de 21 de janeiro. Nele o professor explica que, no mapa de frequência de suas aulas, havia repetição de nomes, pois, conforme sua explicação, os pais costumavam tirar os alunos das aulas, dizendo que não continuariam os estudos, mas após algum tempo os faziam retornar à escola. Por isso, a repetição dos nomes; a professora riscava os nomes dos desistentes e quando estes retornavam os inseria novamente na lista. Na realidade, os pais, principalmente os de famílias mais humildes, não viam na instrução um meio que levasse seus filhos a melhorarem de vida. Não havia, pois, interesse da população pela instrução, porque não vislumbravam qualquer benefício em curto prazo. Seguem o fac-símile e a transcrição do documento:

168

Ilmo Sr



Tenho a honra de passar as mãos de V. Ex.  
 o mappa das alumnos da aula sob minha  
 direcção, e preveni-lhe a oportuniidade para  
 dar a V. Ex. explicação de motivo pelo qual  
 se achão faltas os alumnos em minha aula.  
 Custumão os pais e alguns alumnos retirar-se  
 da aula dissendo-me que não continuão, vindo  
 me em alguns motivos obrigando a riscar-las da  
 lista dos meus alumnos, e passando algum tempo  
 fazem o voltar de novo, e ex omotivo por  
 que se achão no mappa a petição de nomes  
 que em outras mappas timbe, dando-lhe exem-  
 plos da aula, e não a mais me tem pde iser  
 a V. Ex. a quem

D. Guarde  
 Rio Negro, 31 de Janeiro de 1869

Ilmo Sr. Excmo Francisco de Lima Santos,  
 Inspector Geral da Instrução Publica

Francisco Duarte Trindade

<b>Nº Doc:</b> 008
<b>Composição:</b> fól. 1r
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Mapa dos alunos do professor Francisco Bueno Freire.
<b>Datação:</b> 31/01/1869
<b>Autores:</b> Francisco Bueno Freire

[[168]]

*Illustríssimo Senhor*

Tenho a honra de passar as mãos de *Vossa Senhoria*

05 o mappa dos alumnos da aula sob minha  
 direcção, a proveitando a o portunidade para  
 dar a *Vossa Senhoria* explicação de motivo pelo qual  
 se achão faltas á alumnos em minha aula.

Costumão os paes d'alguns alumnos retiram-os

10 da aula disendo=me que não continuão, vendo  
 me eu, por esse motivo obrigado a risca=los da  
 lista dos meos alumnos; e passando algum tempo  
 fazem o voltar de novamente, ex o motivo para  
 que se achão no mappa repetição de nomes

15 que em outros mappas tinha, deixo como exem  
 ptos da aula. Nada mais me cumpre diser  
 a *Vossa Senhoria* quem

Deos Guarde

20 Rio Negro, 31 de Janeiro de 1869

[ilegível] *Senhor* Doutor Ernesto Francisco d' Lima Santos

[ilegível] Inspector Geral da Instrucción Publica

25

Francisco Bueno Freire

No relatório emitido por uma professora <sup>8</sup>, de acordo com determinação do regulamento de 24 de abril de 1857, é exposta a questão da evasão escolar das meninas que frequentavam a escola em que lecionava. Segundo a professora,

é porém para lamentar que sendo a maior parte dellas filhas de homens pobres, e ignorantes aos quaes, faltando todos os recursos, apenas as meninas principião a reter os primeiros rudimentos de educação as julgão ja habilitadas e por conseguinte as retirão da escola, sem que ellas cheguem ao fim dos verdadeiros princípios, pretextando para isso uns, o crescimento das meninas; outros o sacrificio que fazem, não só para conserval-as decentemente vestidas como também com livros papel.

Os moradores do Paraná eram, na maioria, pobres e, como observado no documento, às vezes sequer tinham recursos para comprar roupas para que seus filhos frequentassem a escola. Além disso, viam a educação como algo desnecessário, já que, para o futuro que lhes reservava, não era preciso possuir um estudo mais aprofundado, principalmente por tratar-se de meninas, educadas que eram para casar e cuidar dos filhos. Nesse mesmo relatório, a professora solicita ao Governo Provincial o auxílio às meninas oriundas de classe baixa, para que assim os pais desejassem permitir que as suas filhas continuassem a frequentar a escola. De forma geral, as crianças começavam a ajudar seus pais logo cedo na lavoura, culminando no elevado número de evasão escolar. Apresentamos o fac-símile do documento mencionado:

---

<sup>8</sup> Não há a data da emissão do manuscrito, porém se refere à segunda metade do século XIX, visto fazer parte do Arquivo Público do Paraná, cujo acervo compõe-se de documentos pós-1853.

M. M. S. m.

125



Dando cumprimento ao determinação no artigo 55  
 § 2º do Regulamento de 24 de Abril de 1857, tenho a  
 honra de passar as mãos de V.ª a succinto relatório da  
 escola que rezo; antes, porém de começar este pequeno  
 estoco, permitta-me V.ª que appelle para sua benevo-  
 lencia, visto que a minha acanhada intelligencia me  
 impossibilita de apresentar um trabalho perfeito, se bem  
 que, me não falte boa vontade para bem desempenhar  
 a archa e por isso mesma elevada missão que me foi con-  
 fiada.

### Alumnas

Achão-se actualmente matriculadas 47 alumnas que  
 frequentão regularmente a escola, a qual tenho dividido  
 em 3 classes da forma seguinte: na 1.ª 22, na 2.ª 20 e na  
 3.ª 5. São quasi todas dotadas de boa índole, e applica-  
 cadas como são aos estudos, são as mais lisongueiras espe-  
 ranças de seu desenvolvimento intellectual. E porém  
 para lamentar que unob a maior parte dellas filhas de  
 homens pobres, e ignorantes aos quaes, faltando todos os  
 recursos, apenas as meninas principião a beber os primei-  
 ros rudimentos da educação, as julgão ja habilitadas e por  
 consequente as retiram da escola, sem que ellas cheguem  
 ao fim dos verdadeiros principios; preferendo para

<b>Nº Doc:</b> 009
<b>Composição:</b> fól. 1r
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório de professor sobre a escola regida por ele(a).

*Illustríssimo Senhor*

Dando cumprimento ao determinado no artigo 55  
 § 5º do Regulamento de 24 de Abril de 1857, tenho a  
 05 honra de passar as mãos de *Vossa Senhoria* o succinto relatorio da  
 escola que rejoy; antes, porem de começar este pequeno  
 esboço, permitta-me *Vossa Senhoria* que appelle para sua benevo-  
 lencia, visto que a minha acanhada intelligencia me  
 impossibilita de apresentar um trabalho perfeito, se bem  
 10 que, me não falte boa vontade para bem desempenhar  
 a ardua e por isso mesmo elevada missão que me foi con-  
 fiada.

Alumnas

15 Achão-se actualmente matriculadas 47 alumnas que  
 frequentão regularmente a escola, a qual tenho devidido  
 em 3 classes da forma seguinte: na 1ª 22, na 2ª 20 e na  
 3ª 5. São quasi todas dotadas de boa indole, e appli-  
 cadas como são aos estudos, dão as mais lisongeiras esperan-  
 20 çãs de seu desenvolvimento intellectual. É porem  
 para lamentar que sendo a maior parte dèllas filhas de  
 homens pobres, e ignorantes aos quaes, faltando todos os  
 recursos, apenas as meninas principião a beber os primei-  
 ros rudimentos da educação as julgão ja habilitadas e por  
 25 conseguinte as retirão da escola, sem que ellas cheguem  
 ao fim dos verdadeiros principios; pretextando para

isto uns, o crescimento das meninas; outros o sacrificio que fazem, não só para conservar-as decentemente vestidas, como tambem com livros papel &c.

Depois por esta razão que ainda uma vez suscitou em Joséellas o auxilio do Governo Provincial, visto como se está a arte os paes ve-se-hão mais animados e por consequente crescerá melle, talvez, o desejo de que suas filhas aprendão por que não será então grande o sacrificio d'elles exigido.

Dedicado e zeloso como é S.<sup>a</sup> pela Instrucção Publica, está convencida de que jamais deixará de reconhecer esta necessidade e pedir ao Governo este auxilio destinando-se para elle uma verba mais avultada.

Já terá S.<sup>a</sup> communicação de que tive a satisfação de apresentar este anno as alumnas Carmita Celeste



<b>Nº Doc:</b> 009
<b>Composição:</b> fól. 1v
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório de professor sobre a escola regida por ele(a). (continuação)

isto uns, o crescimento das meninas; outros o sacrificio que fazem, não só para conserval-as decentemente vestidas, como tambem com livros papel *etc etc*. É pois por esta razão que ainda uma vez supplico em pról d'ellas o

05 auxilio do Governo Provincial, visto como disto ante os paes ver-se-hão mais animados e por conseguinte crescerá nelles, talvez, o desejo de que suas filhas aprendão por que não será então grande o sacrificio d'elles exigido. Dedicado e zeloso como é *Vossa Senhoria* pela Instrucção Publica,

10 estou convencida de que jamais deixará de reconhecer esta necessidade e pedir ao Governo este auxilio destinando-se para elle uma verba mais avultada. Já terá *Vossa Senhoria* communicacão de que tive a satisfacão de apresentar a exame este anno, as alumnas Canuta Cleto

15 da Silva, Escolastica Pereira Alves, Maria Benedita Bellegarde e Anhalia Maria do Carmo, as quaes forão matriculadas em Abril de 1867, e forão approvadas com Menção Honrosa. Pelo tempo da matricula verá *Vossa Senhoria* que bem pouco espaço ha decorrido; entre

20 tanto este feliz resultado é devido não só aos esforços que tenho empregado, como tambem, auxiliado pela bôa vontade e intelligencia das alumnas. Posso affiançar a *Vossa Senhoria* que jamais pouparei esforços afim de bem

126



desempenhar o cargo que me foi confiado.

#### Methodo

Hea muito que adoptei o simultaneo puro por consideral-o melhor, visto como são mais bem aproveitadas as lições sendo por mim explicadas e ensinadas, sem o auxilio das monitoras. Este methodo sendo como eu o tenho empregado, auxiliado pelo analytico explicativo, grandes vantagens offerece pois que, sem se machar as crianças, fazendo-as decorar grandes lições, se obtém que ellas fiquem comprehendendo aquillo que se lhes ensina.

#### Casa

Aem que ora funciona a escola com quanto eu tenha de supprir o aluguel com parte de meu pequeno ordenado e esteja situada quasi no centro da cidade, não tem as precisas accommodações, e nem é possível que uma casa nas condições exigidas pelo Regulamento se encontre pelo aluguel que o Governo offerece.

<b>Nº Doc:</b> 009
<b>Composição:</b> fól. 2r
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório de professor sobre a escola regida por ele(a). (continuação)

desempenhar o cargo que me foi confiado.

#### Methodo

- 05 Ha muito que adoptei o simultaneo puro por com-  
sideral-o melhor, visto como são mais bem aproveitadas  
as lições sendo por mim explicadas e ensinadas, sem o  
auxilio das monitoras. Este methodo sendo como eu  
o tenho empregado, auxiliado pelo analytico explicativo,  
10 grandes vantagens offerece pois que, vem sem se maçar as  
crianças fazendo –as decorar grandes lições, se obtem que  
ellas fiquem comprehendendo aquillo que se lhes ensina.

#### Casa

- 15  
A em que ora funciona a escola com quanto eu tenha de  
supprir o aluguel com parte de meu pequeno ordenado  
e esteja situada quase no centro da cidade, não tem as  
precisas accomodações e nem é possivel que uma  
20 casa nas condições exigidas pelo Regulamento se en-  
contre pelo aluguel que o Governo offerece.

O relatório já citado, constante no anexo B, deixa clara a preocupação do presidente da província, nesse caso, em tornar o ensino obrigatório, pois tinha a consciência de que, se deixasse de livre arbítrio a responsabilidade dos

pais em enviar os filhos para a escola, seria mínimo o número de crianças a frequentar os bancos escolares. O presidente expõe que “quem não sabe a arte a não estima, ou porque podendo os meninos maiores de 6 annos ajudal-os já no – carijo<sup>9</sup> e outros misteres, á que os applicão, semtem privar-se de seu gratuito e valioso contingente de trabalho” (PARANÁ, 1854).

Góes e Vasconcellos demonstra, assim, a falta de preocupação que as pessoas tinham em relação à instrução de seus filhos. Para elas, era mais importante as crianças ajudarem no trabalho junto aos pais do que frequentar a escola, pois os indivíduos de classes inferiores não tinham nenhuma perspectiva de melhora financeira e social por meio da instrução. Por outro lado, o presidente entendia a situação social precária na qual se encontravam as famílias paranaenses e entendia ser importante ajudá-las financeiramente, haja vista que somente assim seria possível enviar as crianças às escolas. No relatório de 1854, o presidente argumenta que, apesar da obrigatoriedade dos pais em enviar os filhos para a escola, era preciso “prevenir a circumstancia de indigência, convenientemente provada, o mais simples e modesto fornecimento do que for essencial aos meninos pobres”. Em virtude disso, foi decidido, por meio do regulamento datado de 08 de abril de 1857, capítulo 1, artigo 32, que aos “meninos pobres se darão papel, penas, tinta, livros e os compêndios necessários” (MIGUEL, 2000, p. 24).


Contudo, nem sempre esses recursos chegavam a todas as localidades do Estado, como demonstra o seguinte manuscrito da cidade de Castro, de 30 de abril de 1870, cujo conteúdo retrata a frequência escolar das alunas. A professora escreve justificando a baixa no número de alunas em relação à cadeira em que lecionava e, entre outras informações, pede para ser cumprido o regulamento que manda fornecer às alunas pobres

os livros e compêndios de que hão mister para aprender, pois a aquisição delles é tão difficil e demorada neste lugar, que muitas vezes não consigo, até das meninas cujos pais tem meios, que tragao uma grammatica, senão depois de exigir por muitos mezes.

---

<sup>9</sup> Carijo = termo usado na região meridional do Brasil para designar um rancho onde se prepara a erva-mate (sistema antigo) (SOUZA, 1939, p. 110). Armação de varas ou jirau onde são dispostos os ramos da erva-mate, para que sejam dessecados pelo calor do *barbaquá*; fuma, tatu (HOUAISS, 2001).

62



S. M. Sur.

Cumprimos um dos deveres que me  
são impostos pela Regulação de  
24 de Abril de 1854, vou passar ás  
mãos de V.ª um succinto Relatório  
sobre o estado da escola a meu cargo.

São trinta as alumnas net-  
la matriculadas actualmente; des-  
tas se achão 4 ausentes com seus  
Pais ha quasi tres meses, de modo  
que não frequentarão a escola  
durante a maior parte deste últi-  
mo trimestre. As mais a têm  
frequentado com regularidade;  
e, no meu entender, este numero,  
tanto approximadamente, o das me-  
ninas existentes nesta cidade,  
na idade, e nas condições de frequen-  
tarem alguma escola.

Consta-me dizer-se que,  
em tempos anteriores, as escolas  
do sexo feminino deste lugar são  
muito mais frequentadas do que



<b>Nº Doc:</b> 010
<b>Composição:</b> fól. 1r
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório sobre escola e número de alunos.
<b>Datação:</b> 30/04/1870
<b>Autores:</b> (...)

[[62]]

[[70 Novembro E]]

*Illustríssimo Senhor*

05

Cumprindo um dos deveres que me são impostos pelo regulamento de 24 de Abril de 1857, vou passar ás mãos de *Vossa Senhoria* um succinto relatorio

10 sobre o estado da escola a meu cargo.

São trinta as alumnas nel= la matriculadas actualmente, des= tas se achão 4 ausentes com seus Pais ha quasi tres meses, de modo

15 que naõ frequentaraõ a escola

durante a maior parte deste ulti=

mo trimestre. As mais a tem

frequentado com regularidades

e, no meu entender, é este numer o,

20 muito aproximadamente, o das me=

ninas existentes nesta Cidade,

na idade e nas condições de frequen= tar uma escola.

Consta me diser –se que,

25 em tempos anteriores, as escolas

do sexo feminino deste lugar erão

muito mais frequentadas do que



se hoje a minha, julgo haver nisto engano, e poder provar-o.

Em seu mappa tri-mensual de julho de 1857, inserida a Professora da unica cadeira utraque aqui provida, os nomes de 32 alumnas, sendo as 4 primeiras de 15 a 14 annos de idade, e provavelmente não estoriam longe de deixar a escola.

Quando, em 1858, me foi confiada uma segunda cadeira, ficou reduzido a metade o numero de meninas matriculadas na 1.<sup>a</sup> Cadeira, passando as outras para a minha, e neste pe, com muito poucas variações, para mais ou para menos, se conservou a população das duas escolas, até que, ficando vaga a 1.<sup>a</sup> Cadeira, affluiram todas as alumnas para a minha, e nessa época cheguei a

<b>Nº Doc:</b> 010
<b>Composição:</b> fól. 1v
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório sobre escola e número de alunos.
<b>Datação:</b> 30/04/1870
<b>Autores:</b> (...)

é hoje a minha, julgo haver nisso  
engano, e poder proval-o.

Em seu mappa trimensal  
de julho de 1857 inscrevia a Pro=  
05 fessora da unica cadeira entã  
aqui provida, os nomes de 32  
alumnas, sendo as 4 primeiras de  
15 a 14 annos de idade, e provável=  
mente não estarião longe de deixar  
10 a escola.

Quando, em 1858, me foi com=  
fiada uma segunda cadeira,  
ficou reduzido á metade o nu=  
mero de meninas matriculadas  
15 na 1ª cadeira, passando as ou=  
tras para a minha, e neste pé,  
com muito poucas variações, para  
mais ou para menos, se conser=  
vou a população das duas escolas,  
20 até que, ficando a 1ª cadeira,  
affluirao todas as alumnas para  
a minha, e nessa epoca chegaria a ter

de 35 a 36.

No anno seguinte sahiraõ desta escola, tendo feito exames finais, Columnas, outras discursão este lugar em Comysentia de seus Pais, e de entãõ para a Cia de tem sempre visto nos meus Anuários o numero de 29, a 30 ou 32 alumnas, com peneas alternativas.

Quanto ao estado de addeõõ tamento de minhas alumnas, de sa terãõ feito o seu juizo a tal Espirito, com o criterio e imparcialidade que o distinguem, e nas suas visitas a esta escola, julgo ocioso formular o meu.

Somente direi que, produzõõ se sem duvida exigis mais flocos dos resultados das lições de uma Professora mais habilitada do que eu, e de meninas dotadas de mais felizes intelligencias do



<b>Nº Doc:</b> 010
<b>Composição:</b> fól. 2r
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório sobre escola e número de alunos.
<b>Datação:</b> 30/04/1870
<b>Autores:</b> (...)

de 35 a 36.

No anno seguinte sahiraõ desta escola, tendo feito exames finaes, 6 alumnas, outras deixaraõ este lugar em companhia de seus Pais, e de então para cá se tem sempre visto nos meus mappas o numero de 29, a 30 ou 32 alumnas, com poucas alternativas.

10 Quanto ao estado de adiantamento de minhas alumnas, *Vossa Senhoria* terá feito o seu juizo a tal respeito, com o criterio e imparcialidade que o distinguem,

15 nas suas vesitas a esta escola, julgo ocioso formular o meu. Somente direi que, podendo-se sem duvida exigir mais fecundos resultados das licões de uma

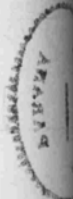
20 Professora mais hábilhada do que eu, e de meninas dotadas de mais felisces intelligencias do



que as que me tem Cabido me por-  
titha leccionar, julgo entretanto  
que nao se pudia esperar de mim,  
e das alumnas que hoje tenho,  
mais do que eu, e ellas temos feito.

Em fins de 1868 emuei a Ins-  
pectoria geral os nomes de 6  
alumnas prontas nas materias  
de ensino, e a exames finais;  
p.<sup>a</sup> dirigi a escola; o anno  
passado sahio mais uma, a  
cujo exame t.<sup>a</sup> presidio; das  
que hoje frequentão a escola,  
nenhuma se achava na idade, e  
nas circunstancias de disciplina,  
por isso nao se apresentou ao  
exame final.

Pelo que Espita ás causas  
de que necessita esta escola, mais  
de uma vez tenho observado em  
meus Relatorios quanto serio para



<b>Nº Doc:</b> 010
<b>Composição:</b> fól. 2v
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório sobre escola e número de alunos.
<b>Datação:</b> 30/04/1870
<b>Autores:</b> (...)

que as que me tem cabido em partilha leccionar, julgo entretanto que não se podia esperar di mim, e das alumnas que hoje tenho,  
05 mais do que eu, e ellas temos feito.

Em fins de 1858 enviei á Inspectoria geral os nomes de 6 alumnas prontas nas materias do ensino, e a exames finaes;  
10 para deixarem a escola; o anno passado sahiu mais uma, a cujo exame *Vossa Senhoria* presidiu; das que hoje frequentaõ à escola, nenhuma se acha na idade, e  
15 nas circumstancias de deixa l-as por isso naõ apresento nenhuma a exame final.

Pelo que respeita ás cousas de que necessita esta escola, mais  
20 de uma vez tenho observado em meus relatorios quanto seria para



para desjar que fosse cumprido  
o Regulamento na parte em que  
manda fornecer ás alumnas  
pobres, os livros e compendios  
de que haõ mister para apren-  
der; pois a adquisição dellas  
é tão difficil e demorada neste  
lugar, que muitas vezes não  
consigo, até das mais mininas eujas  
Pais tem meios, que tragão uma  
grammatica, e não depois de  
o exigir por muitas vezes.

E nada mais me occorre q.  
mereca ser offencido á consideração  
de V.ª, e por isso concluo ap-  
roxitando o conselho para agradecer a  
V.ª, a urbanidade que comigo tem  
dissusado, no Cargo que tão digna-  
mente exerce.

Castro 30 de Feb. 1870. D. G. a V.ª

Um  
V.ª Sr. J.º m. Anacleto da Fonseca  
D. Sub-inspector das escolas de Castro.

Comitê de

<b>Nº Doc:</b> 010
<b>Composição:</b> fól. 3r
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório sobre escola e número de alunos.
<b>Datação:</b> 30/04/1870
<b>Autores:</b> (...)

- para desejar que fosse cumprido  
o regulamento na parte em que  
manda fornecer ás alumnas  
pobres, os livros e compendios
- 05 de que hão mister para apren=  
der; pois a aquisição delles  
é tão difficil e demorada neste  
lugar, que muitas vezes nao  
consigo, até das meninas cujos
- 10 Pais tem meios, que tragaõ uma  
grammatica, senão depois de  
o exigir por muitos mezes
- Nada mais me occorre e *que*  
mereca ser offerecido á consideração
- 15 de *Vossa Senhoria* , e por isso concluo apro=  
veitando o ensejo para agradecer a  
*Vossa Senhoria* a urbanidade que comigo tem  
dispensado, no Cargo que taõ digna-  
mente exerce.
- 20 Castro 30 de abril 1870. *Deus Guarde a Vossa Senhoria*

*Ilustríssimo Senhor Joaquim Anacleto da Fonseca*  
[ilegível] *Doutor* Sub-inspector das escolas de Castro

Após treze anos da instituição da lei que garantia ajuda às crianças mais carentes, vemos que nem sempre o auxílio chegava a todos os locais. Mesmo os alunos com mais recursos não adquiriam o mínimo necessário para frequentarem os bancos escolares e isso prejudicava a qualidade do ensino nas escolas do Estado, bem como levava ao aumento da evasão escolar.

Em outro manuscrito, da cidade de Tibagi, datado de 5 de agosto de 1870, temos acesso a mais um relato de professor sobre o problema da pouca frequência dos alunos. Segundo o docente, os pais faziam seus filhos se ocuparem dos serviços domésticos e do trabalho na lavoura, ocasionando a ausência dos alunos em suas aulas. O professor diz ainda que, apesar disso, não iria desanimar em seus esforços para cumprir o dever que lhe cabia. Seguem o fac-símile e a transcrição do manuscrito:

Illmo Sr.<sup>o</sup>

249

De posse da circular de V. S. sob n.º 66  
de 22 Maio próximo passado e sciende  
da que V. S. nella expoz, Cumpreme  
afirmar a V. S. que empregarei to-  
dos os meios e toda a sollicitude afin  
de obter no fim do corrente anno  
melhores resultados no ensino prima-  
rio dos alumnos que frequentão  
a aula a meu cargo, apesar de  
lutar com innumeras difficulda-  
des pela pouca frequencia dos  
alumnos devida aos pais que con-  
tinueiramente se distraem em servi-  
cos domesticos e de lavoura, mas não  
obstante, não desanimarei em meus  
esforços pois sou assiduo e constante  
no cumprimento de meus deveses.

D. G.ª V. S. n.ª a.  
Illmo Sr. Dr. Ernesto Francisco de Lima Santos  
Dir.º Inspector geral da instrucção publica.  
Tibaji 5 Agosto de 1870

o Professor  
João da Silva Araújo.



<b>Nº Doc:</b> 011
<b>Composição:</b> fól. 1r
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Professor respondendo a circular do Inspetor Público, expondo a intenção de melhorar os resultados em relação a sua função.
<b>Datação:</b> 6/08/1870
<b>Autores:</b> Joaquim Pereira de Souza Araújo

Illustríssimo Senhor

De posse da circular de *Vossa Senhoria* sob. nº 66 de 22 de maio próximo passado e sciente

05 do que *Vossa Senhoria* nella expoem, cumpreme assegurar a *Vossa Senhoria* que empregarei todos os meios, e toda a solicitude afim de obecter no fim do corrente anno melhores resultados noencino primario dos alumnos que frequentão a aula a meu cargo; apesar de lutar com inumeras deficuldades, pela pouca frequencia dos alumnos, devido aos pais que constantemente os destraiem em serviços domésticos e de lavoura, mas não obstante, não desanimarei em meus esforços pois sou asiduo e constante no cumprimento de meus deveres.

20 *Deos Guarde a Vossa Senhoria muitos anos*

Illustríssimo Senhor Doutor Ernesto Francisco de Lima Santos  
Digníssimo Inspector geral da instrucção pública.  
Tibagy 6 agosto de 1870

25 O Professor  
Joaquim Pereira de Souza Araujo.

Constatamos serem bastante recorrentes relatos de que os alunos deixavam de frequentar as aulas para ajudarem seus pais no trabalho do dia-a-dia. Mesmo após a lei de obrigatoriedade do ensino, o problema continuou a persistir durante muito tempo, como verificamos nos manuscritos datados de 1870, após mais de uma década da criação da lei mencionada.

Como já apresentamos, existia a obrigatoriedade do ensino e a preocupação em possibilitar instrução às crianças de classe baixa. O governo, no entanto, tinha conhecimento da realidade que o cercava e, por esse motivo, sabia das poucas perspectivas que essas crianças tinham em relação ao que o estudo lhes poderia possibilitar. Por isso, entendemos que o intuito do governo, na realidade, era o de instruir o filho do pobre mais para o trabalho, objetivando que este pudesse ajudar os pais, e não para continuar os estudos, para alcançarem uma carreira profícua. No relatório do presidente da província, Anexo B (15 de julho de 1854), observamos esse problema, quando Góes e Vasconcellos expõe sobre a questão de qual método seria o melhor a adotar. Ele aponta que

A questão de methodo, que, em todos os ramos de conhecimentos humanos sobresahe sempre por sua importância, porque o melhor importa economia de tempo e de trabalho, avulta muito mais na instrução primaria, e especialmente para a maioria do povo, visto como o filho do pobre tem pressa de aviar-se para ajudar seo pae nos trabalhos, com que alimenta a família, e aprender com tempo huma profissão de que no futuro subsista (PARANÁ, 1854).

Essa concepção de instrução, como já dito anteriormente, visava apenas à instrução elementar para as crianças aprenderem o mínimo para o exercício de algum ofício.

Nesse mesmo relatório, vemos que não há uma imposição em relação a qual método assumir; a escolha do método se dava mais pela quantidade de alunos do que pela qualidade no ensino. Vemos, por exemplo, o método Lancasteriano ou método de ensino mútuo, sugerido no relatório, o qual, como já esclarecemos, constituía-se no fato de monitores ensinarem a outros educandos, possibilitando que a instrução tivesse baixo custo e chegasse a um maior número de crianças.

Outro método sugerido era o “Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever” (COLLARES & RUARO, 2007, p. 3), produzido por Antonio Feliciano de Castilho em Lisboa. Esse

método incluía o abecedário, silabário e textos de leitura, sendo marcado por preocupações fonéticas.

Podemos afirmar que, tanto um como outro método tinham a preocupação de instruir “basicamente e rapidamente” as crianças, sobretudo, as de famílias menos favorecidas. O que interessava era levar a criança a adquirir a “tecnologia do ler e escrever”, mais do que “instruí-la”, ou melhor, letrá-la.

A sociedade da época não exigia, principalmente, dos mais pobres, que fossem letrados. Eles, na maioria dos casos, recebiam somente a instrução básica, pois já tinham como destino trabalhar em ofícios que não exigissem mais do que haviam aprendido. Muitas vezes, nem o básico essas crianças chegavam a aprender, pois a responsabilidade em ajudar os pais no trabalho era maior do que a responsabilidade com os estudos.

Somando-se ao fato de as crianças precisarem ajudar seus pais, havia também a questão dos castigos aplicados pelos professores aos alunos “indisciplinados”, sendo as punições previstas nos métodos adotados pelo Estado do Paraná. De acordo com Miguel (2006), esse era mais um fator de evasão escolar. A lei de 08 de abril de 1857, capítulo IV, contém as considerações sobre como deveriam ser os castigos:

Ar. 48 – Só poderão aplicar-se as seguintes penas:

- 1ª. Repreensão em particular, sem manifestação de cólera, ou frieza da parte do professor, que deverá revelar interesse e amor pelo discípulo, que se desvaria.
- 2ª. Repreensão pública na escola em tom muito sério e de pesar, que desperte a consciência do dever tanto no delinqüente quanto no auditório.
- 3ª. Outros castigos que excitem o vexame, como ficar de pé ou de joelhos, evitando a hilariedade dos observadores.
- 4ª. Separação da classe por tempo determinado, ocupando o banco do castigo, no qual se conservará de costas para o auditório.
- 5ª. Tarefa de trabalho fora das horas regulares, isto é, ocupar-se durante os exercícios escolares, depois da lição da classe, em estudos e trabalhos determinados, ou ainda levá-los para trazê-los de casa.
- 6ª. Comunicação aos pais para maiores castigos.
- 7ª. Expulsão da escola, notada nos livros da matrícula e comunicada ao Governo.

Art. 49 – Se a experiência demonstrar a necessidade do emprego de algum outro meio disciplinar por falta de conduta, os professores representarão ao Inspetor-Geral, que os poderá autorizar, salvo os castigos corporais, que para serem aplicados devem ser propostos e resolvidos pelo Governo. (MIGUEL, 2000, p. 26).

No manuscrito da cidade de Curitiba, datado de 21 de abril de 1871, identificamos a solicitação de um professor para aplicar castigo a um aluno, de

acordo com a lei mencionada acima. No documento, o docente explica ter lançado mão de todos os esforços a fim de conseguir do aluno um comportamento suportável, mas afirma que, com pesar, sente-se convencido de que seus esforços são sempre insuficientes para chegar a tal resultado. Segundo ele, o menino tem doze ou treze anos e, devido aos “mimos” recebidos por sua família, pouco se importa com os castigos aplicados por ele.

O professor se justifica dizendo que, desde sua posse naquela escola, tem lutado contra o péssimo procedimento daquele aluno, porém seus esforços de nada adiantaram, pois o garoto desmoraliza seus companheiros e é “superior aos castigos”. Assim, de acordo com a cláusula 6 do regulamento de 08 de abril de 1857 (citado acima), o professor solicita aos pais algum rigor para com o filho, a fim de corrigi-lo. No entanto, ele reclama que, apesar de ter sido atencioso, teve como resposta um “montão de desaforos” dirigidos pela mãe do menino ao portador da carta. Desse modo, o professor expõe que o referido aluno não pode mais continuar a frequentar as aulas regidas por ele. Em consequência disso, solicita autorização para aplicar a cláusula 7, do artigo 48 da lei mencionada, cujo teor discorre sobre a expulsão do aluno da escola, visto que os demais castigos não foram suficientes para corrigi-lo. Confirmamos, desse modo, o que Miguel (2006) aponta sobre os castigos, ou seja, que não eram tolerados pelos alunos e também por seus pais.

Em regulamentos posteriores, as penalidades são mantidas, exceto o castigo físico, como no regulamento de 15 de abril de 1871, artigo 15, o qual determina que “ficam completamente abolidos os castigos corporais” (MIGUEL, 2000, p. 134). Porém, a Lei nº 361, de 19 de abril de 1873, permite o uso da palmatória, conforme mostramos abaixo:

Art. 1º - É permitido o uso da palmatória nas escolas de 1ª letras para os casos em que os castigos morais não forem suficientes.

Art. 2º - Esta permissão não excederá a seis palmatórias em casos graves.

Art. 3º - Os professores, em caso algum, poderão delegar a aplicação deste castigo a seus alunos. (MIGUEL, 2000, P. 170)

Seguem o fac-símile e a transcrição do documento de 21 de abril de 1871 citado:

Pyms "105"  
Lrr.

Teus a heura de dirigit me a bff  
a fim de conceder me facultade  
de para usar da medida estabele-  
cida no Art.º 11, clausula 4ª do Dec.  
de 8 de Abril de 1851, em rel.  
ao alumno da escola que se en-  
rique Tibirica de elleu<sup>ria</sup> Coria.  
A severidade e gravidade do cas-  
tigo citado no citado Art.º tem  
feito com que, repugnando lanca-  
mão delle eu tenha feito todas as es-  
forças a fim de conseguir do mes-  
mo alumno um comportamento  
supportavel; mas com puzer sinto-  
me convencido de que serão sem-  
pre insufficientes esses meus  
esforços para chegar-se a tal re-  
sultado.

O menino de que fello tem já dose  
ou treze annos, com esta idade e  
com os motivos que parece ter  
de sua familia pouca importancia  
si aos castigos de que posso usar em re-  
lacao a elle.

Desde que tomei conta da escola

<b>Nº Doc:</b> 012
<b>Composição:</b> fól. 1r
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Pedido de permissão para castigar aluno.
<b>Datação:</b> 24/04/1871
<b>Autores:</b> Coriolano Silveira da Mota

[105]

*Illustríssimo Senhor*

Tenho a honra de dirigir-me a *Vossa Senhoria*

- 05 a fim de conceder-me faculda  
de para usar da medida estabele  
cida no *artigo* 4 8, *clausula* 7<sup>a</sup> do regulamento  
de 8 de Abril de 1857 em relação  
ao alumno da escola que eu reço Hen  
10 rique Tibiriçá de Meneses Gloria.  
A severidade e gravidade do cas-  
tigo estatuído no citado *artigo* tem  
feito com que, repugnando lançar  
mão delle eu tenha feito todos os es=  
15 forços a fim de conseguir do mes=  
mo alumno um comportamento  
supportavel; mas com pesar sinto=  
me convencido de que serão sem=  
pre insufficientes esses meus  
20 esforços para chegar-se a tal re=  
sultado.  
O menino de que fallo tem já dose  
ou trese annos, com esta idade e  
com os mimos que parece ter  
25 de sua familia pouca importancia  
dá aos castigos de que posso usar em re=  
lação a elle.  
Des de que tomei conta da escola

teudo lutado com o pessimo pro-  
cedimento de tal alumno e pro-  
curado por todos os meios a meu  
alcançe, conseguindo que elle se corri-  
ja, mas em vez de obter tal resul-  
tado tenho tido o desprazer de sup-  
portar na escola um menino,  
que sobre tudo busca desmora-  
lizar aos seus companheiros e é  
superior aos castigos.

Ha dias de tres dias que me diri-  
cito clausula 6.ª do dito Reg. de  
uma carta ao Sr. Cap. Bento Antonio  
Alencar, encorajado desse me-  
no aqui, pedindo-lhe alguma  
coisa para com elle a fim de  
corrigir, e esse meu pedido  
foi attentoso como fui, em vez  
de produzir o effeito salutar que  
eu esperava tive em resposta  
um montão de desajores diri-  
gidos pela mãe do menino  
ao portador da carta e a mim  
que se teria recebido como  
insulto se não os recebesse  
como semente usadas por a-  
quellas pessoas que jamais a-  
cheiram lizes de educacao.

Por estes rasgos entendo que  
o alumno fallado não pode  
mais continuar na escola  
que vejo.

Por isso venho pedir a V.ª  
autorizacao para usar dos  
meios que me dá o art.  
48, clausula 7.ª do Reg.  
de Postura a alumnos incorrigi-  
veis.



<b>Nº Doc:</b> 012
<b>Composição:</b> fól. 1v
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Pedido de permissão para castigar aluno.
<b>Datação:</b> 24/04/1871
<b>Autor:</b> Coriolano Silveira da Mota

- tendo lutado com o pessimo pro=  
cedimento de tal alumno e pro=  
curado por todos os meios a meu  
alcançe, conseguir que elle se corri=  
05 ja, mas em vês de obter tal resul=  
tado tenho tido o despraser de sup=  
portar na escola um menino  
que sobre tudo busca desmora=  
lisar aos seus companheiros e é  
10 superior aos castigos.  
Ha dous ou tres dias fundado no artigo  
cito clausula 6ª do dito *Regulamento* dirigi  
uma carta ao *Senhor Capitão Bento Antonio de*  
*Meneses*, encarregado desse meni=  
15 no aqui, pedindo-lhe algum  
rigor para com elle a fim de  
corrigir, e esse meu pedido  
[ilegível] attencioso como foi, em vês  
de produsir o effeito salutar que  
20 eu esperava teve em resposta  
um montão de desaforos diri=  
gidos pela mãe do menino  
ao portador da carta, e a mim  
que as teria recebido como  
25 insulto se não os reconhecesse  
como somente usados por a=  
quellas pessoas que jamais re=  
ceberão luzes de educação.
- Por estas rasões entendo que,  
30 o alumno fallado não pode  
mais continuar na escola  
que rejo.
- Por isso venho pedir a Vossa  
autorisação para usar dos  
35 meios que me dá o artigo  
cito, 48, clausula 7ª do *Regulamento*  
de castigo a alumno incorrigivel.

106

Deus Guarde a Vossa

Curitiba, 21 de Abril de 1871.

Ex<sup>ma</sup> Sr<sup>o</sup> Ernesto de Lacerda e Silva,

Inspector Geral da Instrução  
Pública da Província de Paraná.



Caríssimo Senhor de Vossa

<b>Nº Doc:</b> 012
<b>Composição:</b> fól. 2r
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Pedido de permissão para castigar aluno.
<b>Datação:</b> 24/04/1871
<b>Autor:</b> Coriolano Silveira da Mota

Deus Guarde á Vossa *Senhoria*  
Curitiba, 24 de abril de 1871.

*Senhor Doutor* Ernesto Dias Lorangeira

05

Inspector Geral da Instrucção  
Publica da Provincia do Paraná

Coriolano Silveira da Mota

Em relação à organização do ensino, verificamos, por meio de Miguel (2000), a instrução de 27 de dezembro de 1856, a qual determina o plano de divisão do ensino nas escolas de primeira ordem. Nesse documento é possível observarmos a maneira como as escolas eram divididas e as matérias que deveriam ser ministradas. A instrução expõe a seguinte divisão:

Art. 1º - As escolas serão divididas em três classes, cada uma das quais menos a terceira, terá primeiro e segundo banco, conforme o grau de adiantamento dos alunos. Essa divisão, porém, poderá ser alterada em uma ou em todas por ordem especial do Inspetor-Geral. (MIGUEL, 2000, p. 14).

O ensino, nessa época, era dividido em classes e, dentro dessas classes, havia outra divisão, dependendo do nível de aprendizado desses alunos. Em relação ao método de ensino, o documento apresenta uma fase de transição entre um modelo que reunia numa mesma sala alunos de vários níveis, denominado de ensino mútuo e outro centrado na ação do professor e na atenção simultânea dos alunos, havendo a preocupação de dividi-los por classes. Consoante Saviani et al. (2006, p. 39), no ensino simultâneo, “os grupos de alunos mesclavam-se em seções ou ‘divisões’ para ser trabalhada a instrução simultânea em galerias”. Os autores explicam ainda que, no Brasil, diferentemente de outros países, como França, Espanha e Estados Unidos, não houve uma preocupação consistente a respeito da organização escolar e, principalmente, dos assuntos referentes às transformações administrativas e pedagógicas, considerando o modelo de escola graduada:

Havia muitas tarefas a realizar para dar início ao processo de difusão da educação popular – criar escolas, formar professores capacitados [...]. A implantação de uma organização mais complexa implicava maior número de funcionários e a construção de edifícios especialmente erguidos para essa finalidade. (SAVIANI et al., 2006, p. 50-51)

No Paraná não era diferente, em razão de poucos recursos serem voltados para a educação, o que refletia no método de ensino adotado. De acordo com a instrução de 1856, no Estado configurou-se o método de ensino misto, o qual abrangia características ora do método mútuo, ora do método simultâneo, dividido por classes.

A seguir, analisamos cada uma das classes e as respectivas matérias. Apontamos qual era a concepção de linguagem da época e, concomitantemente, traçamos uma analogia com a concepção de linguagem atual,

defendida pelos PCNs (1998) e pelas Diretrizes Curriculares do Paraná. Seguem os aspectos relacionados ao ensino da primeira classe:

Art. 2º - A divisão do ensino pelas classes nas escolas primárias inferiores do sexo masculino será feita de modo seguinte: 1ª classe , constará de 2 bancos em frente da cadeira do professor, um à esquerda, outro à direita separados por um espaço que permita a passagem. No primeiro ensina-se a conhecer as letras, e retê-las na memória fazendo estudo pela vista e decorado, acabando por fazer junção de letras e formação de sílabas. No segundo banco ensina-se a soletrar e a decompor as palavras em sílabas [...] Nesta classe não há mesa: cada banco terá meia hora de lição do professor, que fará as suas explicações no quadro-preto, mandando os alunos procurar nas cartas, que terão à vista, as letras, sílabas ou palavras, que escrever, deixando tempo suficiente para os do segundo banco fazerem exercício de traço no quadro. (MIGUEL, 2000, p. 14)

Em relação ao conteúdo estabelecido para a 1ª classe, verificamos que a alfabetização era concebida como algo com um fim definido, ou seja, os alunos deveriam apreender aquilo que era institucionalizado; não se considerava o processo individual, nem o contexto no qual estava inserido o aluno. Além disso, sabemos que a sociedade sempre passa por um processo de mudança e esse processo é um aspecto que deve ser considerado no ambiente escolar. A alfabetização, no entanto, era estanque, priorizando somente os aspectos sistemáticos, a aquisição de códigos fundados na relação de fonemas e grafemas. Se o aluno conseguisse assimilar esses códigos e produzir palavras ou frases curtas, já bastava para que o objetivo fosse atingido.

Nesse sentido, as atividades de memorizar, decorar palavras e soletrar tinham como fim a alfabetização dos alunos, porém, sem considerar as habilidades e o conhecimento anteriormente adquiridos por eles. A criança deveria ser o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. Porém, ao contrário, a ela era imposto o que deveria ser aprendido, como se o aluno não fizesse parte do processo.

Os PCNs (1998) orientam sobre a necessidade que há, por meio da leitura e escrita, de ampliar a competência discursiva dos alunos. Nessa perspectiva, não se deve tomar como unidades básicas de ensino as que decorrem de análise de estratos, ou seja, letras/fonemas, palavras, sintagmas e frases, que pouco têm relação com a capacidade dos alunos produzirem discurso.

A questão do Letramento é muito discutida atualmente. Para a pedagogia moderna, não basta apenas alfabetizar; o aluno precisa saber usar o

sistema de escrita para interagir no contexto em que vive. É importante esclarecermos que o termo Letramento é uma palavra “recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas” (SOARES, 1998, p. 15). Até a segunda metade dos anos 1980, somente havia espaço para o termo Alfabetização. Entretanto, a concepção de Educação e as perspectivas que a permeiam são as responsáveis para que o termo mencionado tenha se tornado cada vez mais frequente no discurso escrito.

Soares (1998, p. 39-40) diferencia alfabetização de letramento:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Conforme as instruções em relação à 1ª classe, podemos concluir que a instrução almejava somente levar o aluno a dominar, basicamente, os códigos para conseguir ler e escrever. Não era considerada a questão da inclusão dos alunos em práticas sociais, levando-os a questionar sobre o mundo ao seu redor, sobre os aspectos sociais, culturais e políticos de sua sociedade.

É interessante frisarmos, ainda, que, em relação ao método o qual obrigava os alunos a decorar as letras e memorizar o conteúdo, mesmo no século XIX havia pessoas contrárias a ele. Verificamos isso em um manuscrito, datado de 27 de agosto de 1870, o qual descreve uma visita feita a uma escola. Seguem o fac-símile e a transcrição do documento e posterior comentário sobre ele:



48

1111  
 Nota da visita feita á escola regida pela Senhora  
 D. Paula da Costa Lobo. — O ensino nesta escola  
 resente-se ainda do espirito de rotina, que faz desco-  
 nar muito e pouco exercita a intelligencia da infancia.  
 Por isto é que os resultados que observei, pelo exame in-  
 dividual das alumnas das diferentes classes da escola,  
 não satisfazem ainda o fim do ensino primario. A pro-  
 fessora pode melhorar o seu ensino, empregando processos  
 que o tornem mais racional e mais pratico, e tendo  
 sempre em vista que para inocular no espirito das me-  
 ninas o conhecimento da leitura, da calligraphia, da  
 grammatica, da arithmetica, da doutrina christã, e  
 de quaesquer outras noções, é preciso essencialmente edu-  
 car as faculdades do espirito, porque são estas faculda-  
 des que se deve primeiro fazer sair do chaos da ignoran-  
 cia para depois se lhe ensinar a sciencia. Consequen-  
 temente a professora deve começar o ensino da lei-  
 tura pelos assumptos mais facis, que as meninas pode-  
 rem comprehender, e fazendo-as escrever aquillo que sou-  
 berem ler. É preciso que o ensino seja tal que as meninas  
 conheçam e distingão os objectos do ensino, que operem em-  
 tendimento tanto como a memoria no estudo das diversas  
 materias da escola. Para isto a voz da professora importa ma-  
 is do que o livro, a visão viva é a melhor de todas, porque  
 é a que abre a intelligencia para dar-lhe a luz que a  
 expande e se faz visivel os objectos de conhecimento. Pro-  
 porcione a professora as suas lições á intelligencia das alum-  
 nas, não as faça passar de um assumpto a outro sem te-  
 rem comprehendido bem o primeiro, sirva-se das definições  
 mais claras, torne-as sensiveis por meio de exemplos, exerci-  
 te igualmente as alumnas em expressar o que têm em recitão  
 para attingir o sentido das palavras, e saber exprimir-se  
 correctamente: proceda sempre de modo que as alumnas

<b>Nº Doc:</b> 013
<b>Composição:</b> fól. 1r
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório sobre o método de ensino
<b>Datação:</b> 27/08/1870
<b>Autor:</b> Alzira Paula da Costa Lobo

Nota da vizita feita á escola regida pela Senhora

D. Alzira Paula da Costa Lobo = O ensino nesta escola ressentente-se ainda do espirito de rotina, que faz decorar muito e pouco exercita á intelligencia da infancia.

- 05 Por isso é que os resultados que observei, pelo exame individual das alumnas das differentes classes da escola, não safisfazem ainda o fim do ensino primário. A professora pode melhorar o seu ensino, empregando processos que o tornem mais racional e mais praticos, e tendo
- 10 sempre em vista que para inocular no espirito das meninas o conhecimento da leitura, da calligraphia, da grammatica, da Arithmetica, da douctrina christã, e de quaesquer outras noções, é preciso essencialmente Educar as faculdades dos espirito, porque são essas faculda-
- 15 des que se deve primeiro fazer sair do chãos da jovem idade para depois se lhe ensinar a sciencia. Conseguirá a professora esse fim começando o ensino da leitura pelos assumptos mais faceis, que as meninas podem comprehender, e fazendo as escrever aquillo que sou-
- 20 souberem lêr. E'precizo que o ensino seja tal que as meninas conheção e distingão os objectos do ensino, que exerção o entendimento tanto como a memoria no estudo das diversas materias da escola. Para isso a vóz da professora importa mais do que o livro, a licção viva é a melhor de todas, porque
- 25 é a que abre a intelligencia para dar lhe a luz que a expande e lhe faz visiveis os objectos do conhecimento. Pro=porcione a professora as suas licções á intelligencia das alumnas, não as faça passar de um assumpto a outro sem terem comprehendido bem o primeiro, sirva-se das definições
- 30 mais claras, torne-as sensiveis por meio de exemplos; exercite igualmente as alumnas em expor ô que lêem ou recitão para attingir o sentido das palavras, e saber exprimir-se correctamente: proceda sempre de modo que as alumnas

aprendão successivamente a observar, acompanhar e a reflectir, isto é, a exercer as operações intellectuales, e então o em-  
sino sera fructifero, porque as intelligencias que devem  
receber são preparadas para o conhecimento. Desta  
nota se tirara uma copia para ser enviada á reparti-  
ção que dirige. = Paranaquai 27 de Agosto de 1870. B.  
Fernandes de Barros. = Inspector geral da instrucção pu-  
blica.

Esta conforme.

Alzira Paula da Costa Lobo



<b>Nº Doc:</b> 013
<b>Composição:</b> fol. 1v
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório sobre o método de ensino
<b>Datação:</b> 27/08/1870
<b>Autor:</b> Alzira Paula da Costa Lobo

aprendão successivamente a observar, acomparar e a reffli-  
 tir, isto é, a exercer as operações intellectuaes, e então o en-  
 sino sera fructifero, porque as intelligencias que devem  
 recebel o são preparadas para o conhecimento. Desta  
 05 nota se tirará uma cópia para ser enviada á reparti-  
 cção que dirijo = Paranaguá 27 de Agosto de 1870 = B.  
 Fernandes de Barros = Inspector geral da instrucção pu-  
 blica.

Está conforme.

10

Alzira Paula da Costa Lobo

Nesse manuscrito, o inspetor, responsável pela elaboração do relatório<sup>10</sup>, critica a escola, pois, segundo o documento, ainda estava no “espírito da rotina, que faz decorar muito e pouco exercita a intelligencia da infância”. Com isso, justifica os resultados alcançados pelas alunas: “Por isso é que os resultados que observei, pelo exame individual das alunas das diferentes classes da escola não satisfazem ainda o fim do ensino primario”. Na realidade, as orientações para o ensino levavam os professores a agirem dessa forma. No manuscrito, foram expostas algumas sugestões à professora mencionada:

A professora pode melhorar o seu ensino, empregando processos que o tornem mais racional e mais praticos, e tendo sempre em vista que para inocular no espírito das meninas o conhecimento da leitura, da calligraphia, da grammatica, da arithmetica, da doutrina christã, e de qualquer outras noções é preciso essencialmente educar as faculdades dos espíritos, porque são essas faculdades que se deve primeiro fazer sair do chãos da jovem idade para depois se lhe ensinar a sciencia

Entende-se por faculdades do espírito aquelas ligadas à formação religiosa. Vemos também que, apesar das críticas feitas pelo inspetor sobre o modo de ensino da professora, nada muda em relação à concepção de linguagem, pois o raciocínio é considerado a partir de uma perspectiva gramatical. Além disso, o inspetor não comenta sobre aspectos relacionados a outras atividades que pudessem levar os alunos a terem uma perspectiva mais crítica sobre o conteúdo de estudo e incorre no mesmo problema da professora quando diz: “É preciso que o ensino seja tal que as meninas conheçam e distingam os objectos do ensino, que exerçam o entendimento tanto como a memoria no estudo das diversas materias da escola”.

O inspetor cita o termo entendimento, porém não fica claro se entender é apenas ter a capacidade de decodificar as letras ou, por outro lado, inferir sentidos, entender o que o autor quis transmitir, relacionar os sentidos com a realidade dos alunos. Pelo que vimos até agora, cremos que o inspetor restringe-se ao primeiro conceito de entender. Ademais, ele menciona a questão da memória no estudo, ou seja, novamente a técnica de decorar os conteúdos em vez de estes

---

<sup>10</sup> Em 1854, por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, foi estabelecido que os inspetores registrassem o resultado de seus trabalhos em relatórios. Isso ocorria para que fosse possível perceber como se dava o funcionamento da inspeção, sempre tendo como objetivo a vigilância das questões referentes à instrução e ao corpo docente. O trabalho do inspetor era uma forma de fiscalização do ensino.

serem adquiridos por meios reflexivos. Mais uma vez, estava em voga a concepção de linguagem como expressão do pensamento; não o pensamento do estudante, mas o pensamento daqueles que impunham os conteúdos a serem assimilados.

Em relação ao mesmo manuscrito, o inspetor expõe mais algumas orientações para a professora, as quais clarificam melhor a concepção que ele possui:

A voz da professora importa mais do que o livro, a lição viva é a melhor de todas, porque é a que abre a intelligencia para dar lhe a luz que a expande e lhe faz visiveis os objectos do conhecimento. Proporcione a professora as suas lições a intelligencia das alumnas, não as faça passar de um assumpto a outro sem terem comprehendido bem o primeiro, sirva-se das definições mais claras, torne-as sensiveis por meio de exemplos, exercite igualmente as alumnas em expor o que lêem ou recitão para attingir o sentido das palavras, e saber exprimir-se correctamente: proceda sempre de modo que as alumnas apprendão sucessivamente a observar, accomparar e a refletir, isto é, exercer as operações intellectuais, e então o ensino será fructífero, porque as intelligencias que devem recebel-o são preparadas para o conhecimento

Essa outra parte do manuscrito detalha melhor como o inspetor concebe o aprendizado. Ele valoriza a questão da reflexão e da compreensão, embora anteriormente tenha mencionado o aspecto relacionado à memorização do estudo. Observamos também que ele sugere que as lições sejam ministradas por meio de exemplos; contudo, não sabemos se esses exemplos provinham da realidade dos alunos ou se os professores deveriam utilizar os modelos canônicos como forma de impor um padrão a ser seguido. Por fim, o inspetor aponta que as alunas deveriam exercitar a exposição do que liam ou recitavam para atingirem o sentido das palavras e, conseqüentemente, saberem se exprimir corretamente. É nesse aspecto que fica a dúvida. Saber se exprimir corretamente baseadas em quê? Em modelos canônicos? Quais seriam os exemplos a serem citados pela professora? Sabemos que a concepção da época é a linguagem como expressão do pensamento, na qual para se expressar bem era preciso o indivíduo ter domínio das regras gramaticais.

Segundo a concepção de linguagem prevalente à época, a linguagem como expressão do pensamento, os textos eram escolhidos com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com textos-modelo, que demonstrassem qual deveria ser o emprego adequado da linguagem, considerando o bem-falar e o bem escrever. Por isso, questionamos se o relato desse inspetor expõe de fato alguma

diferença na maneira de conceber o ensino, já que vivia numa época na qual os cânones eram os únicos modelos a serem seguidos.

Ainda em relação à instrução de 27 de dezembro de 1856, seguem as orientações relativas à segunda classe:

A segunda classe também consta de primeiro e segundo banco, colocados por de trás da primeira. Primeiro banco: ensina-se leitura de impresso e manuscrito; exercício de memória,[...] Escrita – começam os meninos a fazer traços finos e grossos sobre o papel [...] Segundo banco, leitura [...]; escrita por traslado de letras grandes e pequenas; [...] noções de moral civil e conjugação de verbos. Nesta classe tanto no primeiro como no segundo banco, se farão explicações sobre o quadro preto, quando se tratar de pontuação, conjugação de verbos e aritmética: durarão as lições o mesmo tempo que na classe antecedente. Terceira classe: constará de um só banco que fecha no fundo do anfiteatro e ensina-se nele leitura metódica de prosa e verso, escrita ad libitum<sup>11</sup> tirada do livro que se lê na classe, ou determinada pelo professor para exercício de ortografia e análise das partes da oração [...] gramática e análise; leitura de poesia [...] As explicações de ortografia, aritmética e geometria prática, dará o professor sobre o quadro-preto – A lição dura meia hora e os alunos dessa classe trazem escritas de casa, fazendo-as na escola para análise gramatical.

Vemos que, em relação à segunda classe, no que tange à disciplina de língua portuguesa, prescrevia-se o ensino de conjugação de verbos, atividades de leitura metódica, exercícios de memorização, escrita para exercitar a ortografia, análise das partes da oração e gramática. As explicações, de acordo com a instrução, restringiam-se somente às questões gramaticais, como ortografia, conjugação dos verbos e pontuação, portanto, não havia um ensino da língua, mas sim um ensino de teoria e análise gramatical.

Sobre a escolha dos textos, tanto na primeira classe quanto na segunda, não são citados os temas e assuntos escolhidos. Fala-se de impressos, manuscritos e também de textos em prosa e verso. Porém, os textos eram utilizados mais com o intuito de exercitar a codificação e decodificação, e não a discussão do seu conteúdo. Nesse sentido, não se favorecia a reflexão crítica, principalmente considerando-se que o texto em verso era um dos trabalhados em aula. Os PCNs (1998), ao apontarem as atividades de leitura pelo aluno, expõem que, nesse processo, espera-se que o aluno tenha uma leitura autônoma a qual desenvolva sua capacidade de construir um conjunto de expectativas, como pressuposições

---

<sup>11</sup> Prep. *ad* de ac. 'conforme, segundo' e *libitum* ac. sing. de *libitus,us* 'capricho, fantasia, vontade'. De acordo com a vontade de alguém. (HOUAISS, 2001)

antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto; além do mais, o aluno deve aprender a confirmar suas antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura, extrair informações não explícitas e interpretar recursos figurativos. Essas habilidades não eram consideradas no século XIX; não havia a preocupação com um trabalho de leitura que levasse o aluno a compreender o texto e a reconhecer como se constroem representações a respeito do mundo e da história. Conseqüentemente, não havia a possibilidade de argumentação por parte dos alunos, nem a oportunidade de se posicionarem criticamente diante dos textos.

Ainda em relação ao trabalho com textos, no manuscrito, datado de 16 de janeiro de 1869, há uma lista com sugestões de livros a serem adotados no Paraná. Verificamos que, entre os livros, estão alguns títulos como *Primeira Coleção de Cartas para Aprender a Ler*, *Methodo facil para aprender a ler*, *Grammatica da Infância*, entre outros. Observamos que eram adotados manuscritos para que as crianças pudessem aprender a ler, conforme as recomendações sugeridas pela instrução de 1856. Além disso, constatamos que um dos livros adotados para a instrução das crianças tinha no próprio nome a gramática, demonstrando assim o foco do ensino na época. Seguem o fac-símile e a transcrição do documento:

Cópia Proposta. Os abates assignados, livres editores, estabelecidos na cidade do Rio de Janeiro, rua do Curador, nº 69, tem a honra de apresentar a alta consideração do Excmo. Sr. D.º Antunes Lina effense de Carvalho, Presidente da Província do Paraná, a seguinte lista das obras elementares por elle publicadas, ou de cujos editores tem-se tomado conhecimento por contractos feitos com os respectivos autores, em favor de vós, offerecendo-se para fazer, a directoria de Instrucção Publica da mencionada provincia do Paraná, os abatimentos que costuma conceder as outras provincias de que se puzer de ser fornecedor:

	preço	abatimento
Primeira Collecção de cartas para aprender a ler	800	50%
Methodo facil para aprender a ler	500	40%
P. Renault, Methodo p.º aprender a ler em 15 lições	1.000	40%
Tabela exacta	40	50%
Contas do Com.º Sobriet	1.000	40%
P. Renault, Systema Metrico	1.000	40%
J. de Luccis, Compendio de metrologia	600	25%
J. B. de Barros Coimbra, Systema metrico	2.000	50%
Petras de Sá e Menezes, Luceo elementariu de geographia	2.000	25%
J. C. Fernandes Coimbra, Cathecismo de dentina christã	1.000	25%
ii. Esquisito de Historia Patria	2.000	25%
ii. Grammatica de infancia	1.000	25%
ii. Historia Sagrada illustrada	3.000	25%
Compendio de Historia do antigo e novo testamento com as razões com que se prova a veracidade da nossa religião. Frac. 1.º et 2.º de J. de Barros e M. Bandeira	1.000	40%
Ant. Cr. novo methodo de grammatica latina, reduzida a compendio, com a giunta de Fran. Bode?	1.000	40%
Smey, Compendio de Historia universal 18.º	4.000	25%
Smey, primeiros livros de leitura 18.º	1.000	40%

Rio de Janeiro, 16 de Janeiro de 1869 - Baptista Lina Garnier

Contra  
J. Baptista de Souza



<b>Nº Doc:</b> 014
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Tipologia:</b> Carta Oficial
<b>Assunto/resumo:</b> Sugestões de livros e abatimentos para instrução pública do Paraná
<b>Datação:</b> 16/01/1869
<b>Autor:</b> Baptista Luis Garnier

- Cópia Proposta, O abaixo assignado, livreiro editor estabeleci=  
do na cidade do Rio de Janeiro, rua do Ouvidor, nº 69, tem  
a honra de apresentar a alta consideração do *Illustrissimo e Excelentíssimo*  
*Senhor Doutor Antonio Luis Affonso de Carvalho*, Presidente da Pro=  
05 vincia do Paraná, a seguinte nota das obras elementares por  
elle publicadas, ou de cujas edições tem-se tornado possuidor  
por contractos feitos com os respectivos autores, ou possui-  
dores, offerecendo-se para fazer, a directoria da Instrucção Publi-  
ca da mencionada provincia do Paraná, os abatimentos que  
10 costuma conceder as das outras provincias de que se presa  
de ser fornecedor:  
Primeira Collecção de cartas para aprender a ler, preço  
\_\_\_\_\_ preço – 80 Nº abatimento 50%  
Methodo facil para aprender a ler // 500 // // 40%  
15 V. Renanlt. Methodo para aprender a ler em 15 lições // 1000 // 40%  
Taboada exacta // 40 // // 50%  
Contas do Conego Schmidt // 1:000 // // 40%  
V. Renanlt, Systema Métrico // 1:000// // 40%  
J. de Lossio, Compendio de Metrologia // 640 // // 25%  
20 J. B. de Azevedo Coimbra, Systema métrico // 2:000 // // 50%  
Estácio de Sá e Meneses, Lições elementares de geographia 2:000 // // 25%  
J. C. Fernandes Pinheiro, Cathecismo da Doutrina Christa 1:000 // // 25%  
idem Espisodios da Historia Pátria // 2:000 // 25%  
idem Grammatica da infancia // 1:000 // 25%  
25 idem Historia Sagrada illustrada // 3:000 // 25%  
Compendio da Historia do antigo e novo testamento  
com as rasões com que se prova a verdade de  
de nossa religião, tradução, C. A. J. das Neves M. Bandeira 1:000 // 40%  
Antonio Pereira novo methodo de grammatica latina,  
30 redusida a compendio, com a syntaxe de Francisco B deSouza 1:000 // 40%  
Finrny, Compedio da Historia universal [ilegível] \* 4:000 // 25%  
Trinocy, primeiro livro de leitura 1 r 1:000// 40%  
Rio de Janeiro, 16 de Janeiro de 1869 – Baptista Luis Garnier  
Confere  
35 J. Pamplona de Menezes

As atividades de escrita, pelo que observamos na instrução, restringiam-se à cópia. No documento, consta “escrita *ad libitum* tirada do livro que se lê na classe, ou determinada pelo professor para exercício de ortografia e análise das partes da oração”. O termo *ad libitum*, que significa à vontade, tratava da escolha de um texto do livro, de forma livre, para os alunos copiarem. Os PCNs (1998) discutem sobre a escolha dos textos pelos professores, pois a escola é um dos únicos espaços que proporcionam acesso a textos escritos, os quais, segundo o documento, tornam-se em modelos para a produção. No entanto, na instrução de 1856 não há a indicação de produção textual e os modelos de textos escritos são, na verdade, imposições de textos que nada tinham relação com a realidade dos alunos; não havia a preocupação em mostrar aos estudantes que existem situações distintas de comunicação. Agravando a situação, os cânones eram os únicos modelos aceitos como adequados para a educação dos jovens.

Na instrução de 1856 podemos observar também apontamentos que dizem respeito à análise linguística. O ensino da Língua Portuguesa era centrado em tópicos de gramática, uma das maiores críticas dos PCNs atuais, embora este documento não critique necessariamente a gramática, mas sim o uso dela como eixo de progressão nas aulas de língua materna, visto que ao ter o texto como unidade de ensino, não é possível adotar uma categorização pré-estabelecida.

Em relação ao ensino da ortografia, como já mencionamos, a escrita de textos era determinada pelo professor para exercício(s) ortográfico(s), sem o estabelecimento de alguma reflexão a respeito da língua. Os PCNs (1998) expõem que, infelizmente, ainda persistem, na maioria das escolas, atividades de identificação, correção de palavra errada e cópias de exercícios de preenchimento de lacunas. No entanto, os Parâmetros afirmam também que pode ser desenvolvido, pelo professor, um trabalho sobre as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita e as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras. Este documento salienta que a verbalização das regras e o bom desempenho em exercícios não asseguram o emprego correto, segundo a norma padrão, das palavras nos textos produzidos pelos alunos.

Observamos que existe uma grande distinção entre a concepção de linguagem que podemos depreender da instrução paranaense de 1856 e a concepção de linguagem defendida pelas Diretrizes Curriculares do Paraná (2007), atualmente em vigor no Estado. De acordo com as diretrizes,

os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm o papel de aprimorar as possibilidades de domínio discursivo na oralidade, na leitura e na escrita, para que compreendam e interfiram nas relações de poder, em relação ao pensamento e às práticas de linguagem, imprescindíveis ao convívio social. (PARANÁ, 2007, p. 25)

Há, como podemos ver, uma preocupação em levar o aluno a saber interagir nas mais variadas situações estabelecidas pela sociedade. Em vista disso, o aluno precisa ter domínios de aspectos ligados à oralidade, além de ter uma leitura que o leve a inferir sentidos outros, bem como uma escrita na qual seja capaz de expor seus próprios argumentos e pontos de vista. Essa perspectiva enquadra-se na concepção de linguagem como forma de interação, fazendo frente ao ensino tradicional, no qual aos alunos eram impostos modelos a serem seguidos. A eles restava aceitar os padrões estabelecidos pela escola, os quais recaíam no estigma da gramática tradicional. As Diretrizes propõem outra forma de trabalho e, de acordo com esse documento, “trabalhar a Língua Materna com os estudantes significa estabelecer parceria em sala de aula, dar-lhes voz, escutar o que têm a dizer, em experiências de uso concreto da língua” (PARANÁ, 2007, p. 25).

As Diretrizes defendem que o professor deve possibilitar condições aos alunos para estes exporem suas opiniões. Para isso, o docente deve criar oportunidades, no espaço de sala de aula, para que dialoguem e construam situações com as quais poderão se deparar fora do contexto escolar. O documento afirma que essas situações representam uma “possibilidade concreta de ir além do autoritarismo e da apatia nas relações” (PARANÁ, 2007, p. 25). Essa possibilidade é importante também na relação professor-aluno, a qual há pouco tempo era tida como unilateral; o professor era o único a ter direito a expor o que pensava, ou melhor, expor o que era imposto como correto.

Verificamos também nos documentos do século XIX que as práticas de linguagem restringiam-se à leitura e à escrita de textos, bem como atividades de cunho gramatical. Considerando que a concepção de ensino era a linguagem como expressão de pensamento, e que para se expressarem adequadamente deviam seguir as regras do bem falar e escrever, os alunos, dessa forma, não podiam apresentar variedades em relação à língua. Assim, tanto na escrita quanto na fala, havia apenas um modelo a ser seguido, a gramática normativa da língua portuguesa. Não havia espaço para a oralidade em sala de aula, e quando aos

alunos era dado o direito de se manifestar, deveriam fazê-lo somente por meio do padrão normativo.

Analisando, porém, as Diretrizes Curriculares do Paraná (2007) observamos que muita coisa mudou. Nesse documento, há orientações para os professores trabalharem os aspectos da oralidade em sala de aula, não somente trabalhando-a considerando a norma padrão, mas enfocando as várias situações nas quais os alunos poderão se deparar fora do ambiente escolar.

As Diretrizes (2007) dispõem muito enfaticamente sobre as variantes linguísticas, considerando-as legítimas formas de expressão e, em especial, aquelas originárias de grupos sociais “historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta” (PARANÁ, 2007, p. 25).

Mesmo havendo a preocupação, no século XIX, de possibilitar às crianças de classes menos favorecidas o acesso ao mínimo de instrução, havia muita dificuldade para aprenderem, pois lhes eram impostas as normas estabelecidas pela elite culta da sociedade. A esses alunos caberia tentar apreender uma fala que não fazia parte do seu cotidiano e de sua realidade sócio-econômica.

Enfatizamos, desse modo e mais uma vez, a concepção de linguagem que perpassava o ensino no século XIX, a linguagem como expressão do pensamento. Segundo esse ponto de vista, o indivíduo, para se expressar “adequadamente”, não precisa receber influência alguma do mundo, somente da norma prescrita pelos compêndios de gramática. Por isso, não havia necessidade de estimular o aluno a exercitar os vários usos da língua; apenas um seria necessário para um bom desempenho linguístico: o uso baseado nas normas estabelecidas pela Gramática Normativa.

Além disso, há outros fatores que impediam o trabalho com a oralidade em sala de aula. Para aclararmos esses fatores, recorreremos à Câmara Jr. (1966), que, primeiramente, afirma haver uma inegável diferença entre a língua popular e a língua literária, devido às condições diversas em que se realizam. De acordo com Câmara Jr. (1966, p. 252), “a língua oral opera numa situação concreta entre os interlocutores, e os elementos extralingüísticos se incorporam espontaneamente nessa situação”. Outro aspecto apontado pelo autor é que, “no intercurso cotidiano impera o centrifugismo em face da norma, enquanto a língua literária é naturalmente centrípeta, com postos de referência normativos muito claros

e constantes” (CÂMARA JR., 1966, p. 253). Isto é, na língua oral não há tanta preocupação com a norma, quanto na língua literária, em que há um maior apuro estético e normativo ao produzir os textos. É ainda exposto pelo autor que, na língua oral, há um curto alcance intelectual e intenção estética, “quando não intelectualmente vazio e esteticamente amorfo” (CÂMARA JR., 1966, p. 253).

Conforme o autor, é preciso uma política para que ocorra uma flexibilidade para a orientação da língua literária: “a realidade oral tem de estar sempre nela presente e ela tem de acompanhar, embora um pouco à distância, a linha central da evolução que ali se processa” (CÂMARA JR., 1966, p. 253).

O receio desse tipo de política, no entanto, é o que levou a impedir, durante muito tempo, o trabalho com a língua oral no ambiente escolar, pois se temia uma cisão entre as duas nações de língua portuguesa (Portugal e Brasil). Considerando que existia, desde o início da colonização brasileira, uma valorização do português europeu, o qual era considerado fator de prestígio entre os colonos, excluía-se a possibilidade do trabalho com a língua oral brasileira no ambiente escolar. Não era aceita a utilização dessa variedade em instâncias que valorizavam o purismo e o emprego da norma culta.

Durante muito tempo, como vemos, a realidade oral brasileira foi posta em segundo plano, porque, além de não estar adequada à concepção de linguagem praticada na época, também era vista como uma ameaça ao sentimento lusófilo que imperava no Brasil desde sua colonização.

Opondo-se a esses fatores, as Diretrizes Curriculares do Paraná defendem que “a prática da oralidade, ao contrário do que julga o senso comum, realiza-se por meio de operações linguísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação, por exemplo” (PARANÁ, 2007, p. 26). Desta forma, o documento sugere atividades e temas para o trabalho com a oralidade, como a história de família, da comunidade, um filme, um livro, depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo aluno ou pessoas do seu convívio, debates, seminários, júris-simulados e outras atividades, as quais possibilitem o desenvolvimento da argumentação. O documento também indica que podem ser trabalhados a transmissão de informações, troca de opiniões, contação de histórias, declamação de poemas, representação teatral, relatos de experiências e o confronto e a comparação entre a fala e a escrita, de modo a constatar suas similaridades e diferenças. Há também a sugestão de analisar a linguagem por meio de outras

esferas sociais, como programas televisivos (jornais, novelas, propagandas), programas radiofônicos, discurso do poder em suas diferentes instâncias, discurso público e discurso privado. Enfim, o professor pode trabalhar todas as situações em que o discurso oral possa ser realizado.

Outro aspecto importante levantado pelo documento é o método de levar os alunos a compararem as estratégias específicas da oralidade e as da escrita, para que assim, segundo o documento, sintam-se bem para expressarem suas ideias com segurança e fluência.

Percebemos, com tais sugestões e orientações, haver grande preocupação atualmente de criar condições para os alunos se expressarem com tranquilidade, sem medo de serem ridicularizados, dependendo da variante linguística que utilizem. Não há dúvidas que esse documento realmente difunde a interação, a dialogicidade entre os sujeitos.

Abordando as questões relativas aos conteúdos básicos de Língua Portuguesa, vimos na instrução de 27 de dezembro de 1856 que, basicamente, os assuntos priorizados no ensino nos séculos anteriores e até pouco tempo eram os relativos aos aspectos gramaticais (conjugação de verbos, ortografia, análise gramatical, entre outros). Verificamos que as matérias ensinadas tinham no próprio nome o termo gramática, priorizando-a no ensino da língua. Exemplificamos esse caso por meio de um manuscrito do Instituto Paranaense, datado de 31 de dezembro de 1877, que demonstra as matérias lecionadas por alguns professores de instrução secundária. Constatamos que a disciplina relacionada ao ensino de Língua Portuguesa tinha como nome “Grammatica philosophica da lingua nacional e analyse de clássicos”, nome que, por si, já exemplificava o conteúdo a ser estudado durante as aulas e a concepção de linguagem a qual fundamentava o ensino de Língua Portuguesa.

*Instrução secundaria*  
*"Instituto Paranaense"*

Número de aula	Materias que se leccionam	Nomes dos professores	Alumnos		
			Matrícula - de	Alumnos	Total de in- scrições
1	Grammatica philosophica da lingua nacional e analyse de classicos	D <sup>o</sup> r Justiniano de Mello e Silva	30	21	47
2	Grammatica e traducção da lingua latina	P. <sup>o</sup> Antonio Joaquim Ribeiro	12	4	
3	Idem idem da lingua franceza	D <sup>o</sup> r Antonio Carlos Pin. C. Albuquerque	28	16	
4	Rhetorica e poetica				
5	Grammatica e traducção da lingua inglesa		6	4	
6	Idem idem da lingua allemã	Otto Finkensieper	9	6	
7	Arithmetica e algebra		24	17	
8	Geometria e trigonometria	D <sup>o</sup> r Tertuliano Teixeira de Freitas			
9	Geographia e cosmographia		12	8	
10	Historia universal	Cap. <sup>o</sup> Benito S. da Fonseca Columbus	7	6	
11	Philosophia racional e moral, comprehendendo a esthetica e historia da philosophia	D <sup>o</sup> r João Pereira Lagos	1	1	
			129	83	

1	Frances	Sebastião Marques de Souza	14	7	14
2	Inglês		14	7	
			28	14	

*Collegio particular "Nossa Senhora da Luz", da Capital*

1	Allemão	Directores do collegio: Joaquim Serapião de Nascimento e Gabriel José de Nascimento	11	9	29
2	Latim		2	2	
3	Frances		20	20	
4	Inglês		8	8	
5	Portuguez		17	16	
6	Historia do Brasil e geographia		17	17	
			75	79	

Secretaria da Instrução Publica do Paraná, 31 de Dezembro de 1877.  
 Secretario, João Pedro Schlöder

<b>Nº Doc:</b> 015
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Tipologia:</b> Relatório
<b>Assunto/resumo:</b> Relatório sobre as disciplinas e número de alunos
<b>Datação:</b> 31/12/1877
<b>Autor:</b> João Pedro Schleder

- Instrução secundaria –  
“Instituto Paranaense”

	Numero de aulas	Matérias que se leccionam	Nomes dos professores	Alunos		
				Matriculados	Frequentes	Total dos invalidos
05						
10	1	Grammatica philophosica da língua nacional e analyse de clássicos	Doutor Justiniano de Mello e Silva	30	21	47
	2	Grammatica e traducção da língua Latina	Padre Antonio Joaquim Ribeiro	12	4	
	3	Idem idem da lingua francesa	Doutor Antonio Carlos Pires C. Albuquerque	28	16	
	4	Rethorica e poética				
15	5	Grammatica e traducção da língua Inglesa		6	4	
	6	Idem idem da língua allemã	Otto Finhensieper	9	6	
	7	Aricthmetica e algebra		24	17	
	8	Geometria e trigonometria	Doutor Tertuliano Teixeira de Freitas			
	9	Geographia e comosgraphia		12	8	
20	10	Historia Universal	Capitao Previsto G. da Fonseca Columbia	7	6	
	11	Philosophia racional e moral, comprehendendo a esthetica e historia da philosophia	Doutor João Pereira Lagos			
				1	1	
				129	83	
Cadeira publica de frances e inglês da cidade de Paranaguá.						
25	1	Frances	Sebastião Marques de Sousa	14	7	14
	2	Ingles		14	7	
				28	14	
Collegio particular “Nossa Senhora da Luz”, da Capital						
30	1	Allemão	Directores do collegio: Joaquim Serapião do Nascimento e Gabriel José do Nascimento	11	9	27
	2	Latim		2	2	
	3	Frances		20	20	
	4	Ingles		8	8	
	5	Desenho		17	16	
35	6	Historia do Brasil e geographia		17	17	
				75	72	

Secretaria da Instrução Publica do Paraná, 31 de Dezembro de 1877.

O secretario, João Pedro Schleder

Por meio das provas aplicadas no final do século XIX no Paraná, podemos inferir que o ensino tinha como principal eixo de progressão a gramática. Tomemos como exemplo uma prova, Anexo XVII, realizada na cidade de Curitiba, em 12 de maio de 1880. Nela percebemos que os alunos deveriam copiar um pequeno texto e fazer uma análise sintática dos termos que o constituíam. No caso da prova referida, o texto tinha apenas seis linhas, mas a análise era realizada de forma pormenorizada, pois existia, na época, uma teoria priorizada no ensino, a qual os linguistas denominavam como teoria da frase, que, segundo Câmara Jr. (1966, p. 235), se concretizou na “chamada ‘análise lógica’ ou ‘análise sintática’”. Segue a transcrição do texto utilizado na prova:

Bôas Respostas.

Perante Philippe, rei de Macedônia, requeria Machetas sua justiça. Dormitou o rei e depois sentenciou pouco conforme á razão.

Appelo, clamou Machetas.

E o rei, indignado, perguntou para quem.

Del-rei dormindo, para el-rei acordado!

Observamos que, além dos aspectos sintáticos, há também uma análise meticulosa dos aspectos morfológicos dos termos que compõem o texto.

A partir da prova mencionada, destacamos algumas críticas feitas pelos PCNs (1998) em relação ao ensino tradicional, como a desconsideração da realidade dos alunos, gerada pelo uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa; e, principalmente, o ensino descontextualizado da metalinguagem. O ensino, na época, tinha uma preocupação excessiva com a normatização da língua, não sendo uma preocupação exclusivamente educacional, mas sobretudo política, uma vez que se pretendia instaurar uma norma nacional, distante da realidade da maioria dos falantes brasileiros. Seguem o fac-símile e a transcrição da prova mencionada:

Secretaria da Instrução Pública do Paraná

87

Coritiba, 12 de maio de 1880.

14.



Böas respostas.

Perante Philippe, rei de Macedonia, requeria Machetas sua justiça. Dormitou o rei e depois sentença pouco conforme á razão.

Appello, chamou Machetas.

E o rei, indignado, perguntou para quem?

Is' rei dormindo, para el rei acordado!

Analyse.

Temos aqui um trecho ou oração periodica porque consta de mais de um periodo.

Primeiro periodo até justiça. contém tres orações. das quaes a principal é requeria Machetas sua justiça. Esta oração está na ordem inversa por estar o sujeito depois do verbo. É perfeita por ter claros todos os seus termos. Machetas é sujeito simples e complexo. Requeria é o verbo de significação intransitiva digo transitiva porque pede complemento objectivo. O complemento objectivo é sua justiça. Perante Philippe.

Esta oração é imperfeita, porq' traz circums não b, digo porque faltão alguns termos. A oração pôde prehen-der do seguinte modo, estando Machetas perante Philippe. Esta oração exprime circumstancia de lugar onde.

<b>Nº Doc:</b> 16
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Tipologia:</b> Prova
<b>Assunto/resumo:</b> Prova de Língua Portuguesa
<b>Datação:</b> 12/05/1880
<b>Autor:</b> Dulcia da Costa Saldanha

[[87]]

[[Secretária da Instrução Publica do Paraná]]

05 [[Corytiba, 12 de maio de 1880]]

Bôas Respostas.

10 Perante Philippe, rei de Macedônia, requeria Machetas sua justiça. Dormitou o rei e depois sentenciou pouco conforme á razão.

Appelo, clamou Machetas.

E o rei, indignado, perguntou para quem.

15 Del-rei dormindo, para el-rei acordado!

Analyse.

Temos aqui um trecho ou oração periódica porque consta demais de um período.

20 Primeiro período até justiça contém tres orações das quaes a principal é-requeria Machetas sua justiça= Esta oração esta na ordem inversa por estar o sujeito depois do verbo. É perfeita por ter claros todos os seus termos. Machetas o sujeito simples e incompleto. Reque-

25 ria é o verbo de significação intransitiva digo transitiva porque pede complemento objectivo. O complemento objectivo é sua justiça. Perante Philippe.

30 Esta oração é imperfeita, porque traz circuns não I, digo porque faltaõ alguns termos. A oração pode prehencher do seguinte modo estando Machetas perante Philippe. Esta oração exprime circunstancia de lugar .

Machetas subst. prop. sua adj. qualifi-  
 c. justiça. Dormitou verb. act. do P. P.  
 predicativo da terc. pessoa, o art def. rei subst.  
 um, e conjunção copulativa, Depois adver-  
 lugar. sentenciou verb. activo do P. P. do Im-  
 vo da terceira pessoa, pouco adverbio mo-  
 ndo a locução prepositiva conforme a razão  
 a no grau superlativo.

Coritiba 12 de Maio de 1880.

Dulcia da Costa Saldanha.



<b>Nº Doc:</b> 16
<b>Composição:</b> fol. 1v
<b>Tipologia:</b> Prova
<b>Assunto/resumo:</b> Prova de Língua Portuguesa
<b>Datação:</b> 12/05/1880
<b>Autor:</b> Dulcia da Costa Saldanha

[[88]]

- [ilegível] Machetas subst. Prop. Sua adj. qualificativo justiça. Dormitou verbo activo do P.P.
- 05 [pré]dicativo da terceira pessoa, o artigo definido rei subst – antivo um, e conjuncção copulativa, Depois adverb-  
lo de lugar sentenciou verbo activo do Pretérito Perfeito do In-  
nitivo da terceira pessoa, pouco advérbio mo-  
modificando a locução prepositiva conforme a razão
- 10 [ilegível] no grau superlativo.
- Corityba 12 de Maio de 1880.
- 15 Dulcia da Costa Saldanha.

Apresentamos outra prova, cujo modelo segue o mesmo do documento anterior; há a transcrição de um pequeno texto, o qual é utilizado para o aluno realizar a análise sintática (ou lógica), e, nesse caso, também a análise morfológica, chamada por ele de análise gramatical. Segue a transcrição do texto:

D. João 2º de Portugal, vendo preso um homem de baixa sorte, que tinha as barbas mui crescidas, perguntou a um ministro por que estava na cadeia; e sabendo, depois de varios rodeios com que lhe queriam encobrir a causa, que esta era haver proferida contra sua real pêssoa certa palavra atrevida e immunda, rindo-se, disse:

Pois por isso tendes ha tanto tempo preso o homem? Soltai-o, e daí-lhe quatro mil réis para fazer a barba.

Em relação a essa prova, primeiramente, verificamos que o texto adota a política existente desde a expulsão dos jesuítas, de difundir e impor a obediência cívica e os valores morais da época. Lembramos que os manuais eram produzidos com essa finalidade e, pelo que observamos no texto acima, isso perdurou por muito tempo. Nesse trecho, ficou clara a intenção de demonstrar que o imperador era uma pessoa dadivosa e não autoritária. Dessa forma, o texto não tinha como função levar o aluno a uma reflexão de sua realidade, mas sim de ludibriá-lo e levá-lo a receber toda e qualquer informação de forma passiva. Era um modo de inculcar nas crianças certa idolatria aos imperadores, demonstrando serem estes pessoas generosas e humanas.

A respeito da realização da prova, observamos uma análise bastante minuciosa de todos os aspectos que compreendem o texto, apresentando um caráter unicamente metalinguístico e desarticulado das práticas da linguagem. Em relação a isso, destacamos a postura dos PCNs sobre o trabalho com os aspectos gramaticais:

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjunções verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática [...]). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 29).

No que tange a essas orientações, o documento demonstra terem ocorrido mudanças substanciais na forma de trabalhar a linguagem, buscando-se priorizar hoje as necessidades e realidades dos alunos.

1

*Alf. J. Min.*  
230

Secretaria da Instrução Publica do Paraná

Coritiba, 14 de Maio de 1891

*Castigo de rei*



O João 2.<sup>o</sup> de Portugal, vendo preso um homem de baixa sorte, que tinha as barbas muito crescidas, perguntou a um ministro porque estava na cadeia; e sabendo, depois de varios rodeios com que lhe queriam encobrir a causa, que esta era haver proferido contra sua real pessoa certa palavra atrevida e immunda, vindo-se, disse:

Pois por isso tendes ha tanto tempo preso o homem? Soltai-o logo, e dai-lhe quatro mil reis para fazer a barba.

A epigraphie forma uma oração absoluta que se completa do seguinte modo: Castigo de rei é o objecto d'este capitulo, sendo por isso oração imperfeita.

O periodo supra é composto.

Contem duas orações totaes approximadas, unidas pela conjunção copulativa, pela identidade do sujeito e pela simultaneidade dos tempos dos verbos.

<b>Nº Doc:</b> 17
<b>Composição:</b> fol. 1r
<b>Tipologia:</b> Prova
<b>Assunto/resumo:</b> Avaliação de Língua Portuguesa
<b>Datação:</b> 14/05/1881
<b>Autores:</b> José Caetano Munhós

Secretária da Instrucção Publica do Paraná

[[230]]

Corytiba, 14 de Maio de 1881.

05

### Castigo de rei

D. João 2º de Portugal, vendo preso um homem de baixa sorte, que tinha as barbas mui crescidas, perguntou a um ministro por que estava na cadeia; e sabendo, de  
10 pois de varios rodeios com que lhe queriam encobrir a causa, que esta era haver proferida contra sua real pessôa certa palavra atrevida e immunda, rindo-se, disse:

15 Pois por isso tendes ha tanto tempo preso o homem? Soltai-o logo, e dai-lhe quatro mil réis para fazer a barba.

A epigraphe forma uma oração absoluta  
20 que se completa do seguinte modo: Castigo de rei é o objecto deste capitulo, sendo por isso oração imperfeita.

O periodo supra é composto.  
25 Contem duas orações totaes approximadas, unidas pela conjuncção copulativa, pela identidade do sujeito e pela simultaneidade dos tempos dos verbos.



1.<sup>o</sup> oração principal.

D. João 2.<sup>o</sup> de Portugal, vendo preso um homem de baixa sorte, que tinha as barbas mui crescidas, perguntou a um ministro porque estava na cadeia:

D. João 2.<sup>o</sup> de Portugal; sujeito, simples e complexo; vendo preso um homem de baixa sorte, que tinha as barbas mui crescidas - complemento circunstancial de causa, simples e complexo (Este complemento forma uma oração integrante circunstancial que envolve uma oração incidente restrictiva); perguntou - verbo; a um ministro - complemento indirecto, simples e incorplexo; porque estava na cadeia - complemento directo, simples e complexo;

Esta oração é simples, porque seus termos são simples; complexa, porque seus termos têm modificação e perfeita, porque tem claras suas partes e está na ordem directa.

2.<sup>o</sup> oração

e sabendo, depois de varios rodeios com que elle queriam encobrir a causa, que esta era haver proferido com-

<b>Nº Doc:</b> 017
<b>Composição:</b> fol. 1v
<b>Tipologia:</b> Prova
<b>Assunto/resumo:</b> Avaliação de Língua Portuguesa
<b>Datação:</b> 14/05/1881
<b>Autor:</b> José Caetano Munhós

1ª oração principal.

D. João 2º de Portugal, vendo preso um homem de baixa sorte, que tinha as barbas mui crescidas, perguntou a um ministro porque estava na cadeia:

- 05 D. João 2º de Portugal; sujeito, simples e complexo; vendo preso um homem de baixa sorte, que tinha as barbas mui crescidas – complemento circunstancial de causa, simples e complexo (Este complemento forma uma oração integrante circunstancial que envolve uma oração incidente restrictiva); perguntou-verbo; a um ministro – com-  
10 plemento indirecto, simples e incompleto; por que estava na cadeia – complemento directo, simples e complexo.

- Esta oração é simples, por que seu termos são simples; complexa, por que seus termos tem modifica-  
15 ção e perfeita, por que tem claras suas partes e está na ordem directa.

2ª oração

e sabendo, depois de varios rodeios com que lhe queriam encobrir a causa, que esta era haver proferido con-

231



mo real pessoa certa palavra atrevida e inmundada,  
 disse: Pois por isso tendes ha tanto tempo  
 preso o homem? Soltai-o logo, e dai-lhe quatro  
 mil réis para fazer a barba.

junção copulativa; sabendo como que lhe queriam  
 vir a causa, que esta era haver proferido contra sua  
 pessoa certa palavra atrevida e inmundada - Comple-  
 mento circunstancial de causa, composto e complexo (Es-  
 complementa forma uma oração integrante circums-  
 tancial que envolve duas orações incidentes explicativas);  
 is de varios rodeios - Complemento circunstancial  
 tempo, simples e complexo; ainda-se - complemento  
 circunstancial de modo, simples e complexo; disse-  
 ; Pois por isso tendes ha tanto tempo preso o  
 em? Soltai-o logo, e dai-lhe quatro mil réis pa-  
 ra fazer a barba - Complemento objectivo, composto e  
 complexo (Este complemento forma tres orações inte-  
 grantes objectivas).

Esta oração é composta porque tem o com-

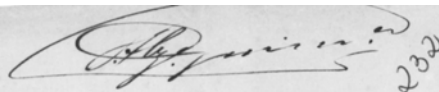
<b>Nº Doc:</b> 017
<b>Composição:</b> fol. 2r
<b>Tipologia:</b> Prova
<b>Assunto/resumo:</b> Avaliação de Língua Portuguesa
<b>Datação:</b> 14/05/1881
<b>Autor:</b> José Caetano Munhós

[tra] sua real pessoa certa palavra atrevida e immunda,  
[rindo]-se disse: Pois por isso tendes ha tanto tem-  
po preso o homem? Soltai-o logo, e dai-lhe quatro  
mil réis para fazer a barba.

- 05 [Con] junção copulativa; sabendo com que lhe queriam  
[enco]brir a causa, que esta era haver proferido contra sua  
[real] pessoa certa palavra atrevida e immunda – comple-  
[mento] circunstancial de causa, composto e complexo (Es-  
[este] complemento forma uma oração integrante circuns-  
10 cial que envolve duas orações incidentes explicativas);  
[depo]is de varios rodeios – complemento circunstancial  
[de tempo], simples e complexo; rindo-se complemento  
circunstancial de modo, simples e complexo; disse-  
[ilegível]; Pois por isso tendes bastante tempo preso o  
15 [hom]em? Soltai-o logo, e dai-lhe quatro mil réis pa-  
ra fazer a barba - complemento objectivo, composto e  
[complexo] (Este complemento forma tres orações inte-  
[grantes] objectivas).

Esta oração é composta por que tem o com-

2



Secretaria da Instrução Pública do Paraná

Coritiba, 14 de Maio de 1871



plemento objectivo composto; complexa, por que seus termos tem modificação e perfeita, por que tem claras suas partes, e está na ordem directa.

### Analyse grammatical

1.º - prenome; João - substantivo proprio de nome de homem;  
 2.º - adjectivo numeral ordinal; de - preposição regente; Por-  
 tugal - substantivo proprio de nome de um reino; vende -  
 particípio do presente do verbo - vender; preso - particípio pas-  
 sivo do verbo - prender; um - artigo indefinito no singular;  
 homem - subs. appellativo masculino no singular; de -  
 preposição regente; baixa - adjectivo qualificativo restri-  
 ctivo; sorte - subs. app. feminino no singular; que - pro-  
 nome relativo; tinha - 3.ª pessoa do singular do pretéri-  
 to imperfeito do modo indicativo do verbo - ter; as - ar-  
 tigo definido feminino no plural; barbas - subs. app. fe-  
 minino no plural; muito - adverbio de quantidade; exes-  
 tidas - adjectivo qualificativo restrictivo; perguntou -  
 3.ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo in-

<b>Nº Doc:</b> 017
<b>Composição:</b> fol. 2v
<b>Tipologia:</b> Prova
<b>Assunto/resumo:</b> Avaliação de Língua Portuguesa
<b>Datação:</b> 14/05/1881
<b>Autor:</b> José Caetano Munhós

plemento objectivo composto; complexa, por que seus termos tem modificação e perfeita, porque tem claras suas partes e está na ordem directa.

05 Analyse grammatical

- D. \_ pronome; João – substantivo proprio de nome de homem;  
 2º - adjectivo numeral ordinal; de – preposição regente; Por –  
 tugal – substantivo proprio do nome de um reino; vendo-  
 participio do presente do verbo – ver; preso – participio pas-  
 10 sivo do verbo – prender; um\_ artigo indefinito no singular;  
 homem –*substantivo* appellativo masculino no singular; de –  
 preposição regente; baixa - adjectivo qualificativo restri-  
 ctivo; sorte - *substantivo* *appellativo* feminino no singular; que - pro-  
 nome relativo ; tinha - 3ª pessoa do singular do preteri-  
 15 to imperfeito do modo indicativo do verbo – ter; as – ar-  
 tigo definido feminino no plural ; barbas – *substantivo* *appellativo* fe-  
 minino no plural ; mui – advérbio de quantidade ; crês-  
 cidas – adjectivo qualificativo restrictivo ; perguntou –  
 3ª pessoa do singular do preterito perfeito do modo in-



dicativo do verbo - perguntar; a - preposição regente; um - artigo indefinido masculino no singular; ministros - subs. app. masculino no singular; porque - conjunção causal; estava - 3ª pessoa do singular do preterito imperfeito do modo indicativo do verbo - estar; na - contracção da preposição em, com o artigo - pelas figuras apherese e antithese; caía - subs. app. feminino no singular; e - conjunção copulativa; sabendo - particípio do presente do verbo - saber; depois de - locução prepositiva; vários - adjetivo qualificativo restrictivo; nozeiros - subs. app. masculino no plural; com - preposição regente; que - pronome relativo; the - variação de pronome elle; queriam - 3ª pessoa do plural do preterito imperfeito do modo indicativo do verbo - querer; encobrid - infinito impessoal do verbo - encobrir; a - artigo definido; causa - subs. app. feminino no singular; que - pronome relativo; esta - pronome demonstrativo; era - 3ª pessoa do singular do preterito imperfeito do modo indicativo do verbo - ser; haver - infinito impessoal do verbo

<b>Nº Doc:</b> 017
<b>Composição:</b> fol. 3r
<b>Tipologia:</b> Prova
<b>Assunto/resumo:</b> Avaliação de Língua Portuguesa/Análise Sintática
<b>Datação:</b> 14/05/1881
<b>Autores:</b> José Caetano Munhós

- dicativo do verbo – perguntar; a – preposição regente; um – artigo indefinito masculino no singular; ministro – *substantivo*.  
*apelativo* masculino no singular; por que – conjunção causal;  
estava – 3ª pessoa do singular do preterito imperfeito do
- 05 modo indicativo do verbo – estar; na – contração da preposição – em, com o artigo – a, pelas figuras apherese e antithese; cadêa – *substantivo apelativo* feminino no singular; e-  
conjunção copulativa; sabendo – participio do presente do verbo – saber; depois de – locução prepositiva; varios-
- 10 adjetivo qualificativo restrictivo; rodeios – *substantivo apelativo* masculino no plural; com – preposição regente; que-  
pronome relativo; lhe – variação do pronome elle;  
queriam - 3ª pessoa do plural do preterito imperfeito do modo indicativo do verbo – querer; encobrir – infi-
- 15 nito impessoal do verbo – encobrir; a – artigo definido;  
causa – *substantivo apelativo* feminino no singular; que – pronome relativo; esta – pronome demonstrativo; era-  
3ª pessoa do singular do preterito imperfeito do modo indicativo do verbo – ser; haver – infenito impessôal do verbo-

233

- haver<sup>2</sup>; profusão - participiú do preterito do verbo - profusir;  
 e, contra - preposição regente; sua - adjectivo possessivo; real -  
 adjectivo qualificativo restrictivo; pessoa - sub. app. femi-  
 nino no singular; certa - adjectivo indefinito; palavra  
 e sub. app. feminino no singular; atrevida - adjectivo  
 qualificativo restrictivo; e - conjunção copulativa;  
 imunda - adjectivo qualificativo restrictivo; rein-  
 do-se - participiú do presente do verbo pronominal -  
 rein-se; disse - 3.<sup>a</sup> pessoa do preterito perfeito, do singu-  
 lar, do modo indicativo do verbo - dizer.

José Caetano Munchós



<b>Nº Doc:</b> 017
<b>Composição:</b> fol. 3v
<b>Tipologia:</b> Prova
<b>Assunto/resumo:</b> Avaliação de Língua Portuguesa
<b>Datação:</b> 14/05/1881
<b>Autores:</b> José Caetano Munhós

- haver; proferido – participio do preterito do verbo – proferir;  
 [ilegível] contra – preposição regente; sua – adjectivo possessivo; real-  
 [ilegível] adjectivo qualificativo restrictivo; pessoa – *substantivo apelativo* femi-  
 nino no singular; certa – adjectivo indefinito; palavra
- 05 [ilegível] *substantivo apelativo* feminino no singular; atrevida – adjectivo  
 [ilegível] qualificativo restrictivo; e – conjucção copulativa;  
 immunda – adjectivo qualificativo restrictivo; rin-  
 do-se - participio do presente do verbo pronominal –  
 rir-se; disse - 3ª pessoa do preterito perfeito, do singu-  
 10 lar, do modo indicativo do verbo diz er.

José Caetano Munhós

Observamos que as provas restringiam-se somente à análise sintática e à análise gramatical, não havendo comentários relativos ao conteúdo do texto. Temos um exemplo concreto da concepção de linguagem adotada no século XIX, linguagem como expressão do pensamento. O aluno deveria ter pleno domínio das regras gramaticais, partindo-se da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, pois se entendia que os homens pensavam por meio de regras universais.

Melo (1968, p. 246) comenta sobre a análise sintática:

Durante muito tempo se fez um cavalo-de-batalha com a famosa 'análise lógica', que muita gente, muito professor considerava como a essência do ensino gramatical e como pedra-de-toque do conhecimento da língua [...] A análise sintática, indevidamente chamada 'lógica', é a aplicação prática das noções adquiridas a respeito da estrutura da frase. [...] E a condição fundamental para se analisar corretamente é entender o texto.

No entanto, cremos que a análise apresentada nas provas que examinamos, não demonstra se o aluno entendeu ou não o texto, em razão de ele somente aplicar os conhecimentos adquiridos pela gramática normativa, sem expor nenhum juízo acerca do que leu. Câmara Jr. (1957, p. 107) em relação à atividade de "desmontagem" da frase, explica que:

O defeito de tal atitude está no caráter 'absorvente', que leva a se desprezar tudo mais em matéria de língua e a se imaginar que a análise da frase é um estudo que se basta a si mesmo, que não depende de outros e que além dele não há mais nada que mereça estudo na língua materna. [...] A única reação contra esse insatisfatório estado de coisas foi a de substituir a denominação 'análise lógica' por 'análise sintática', à maneira daquela personagem de Machado de Assis que mudava de vez em quando o nome de batismo do seu criado para ter a impressão de que mudara de criado.

O autor evidencia o grande problema que ocorria no ensino de Língua Portuguesa, o de apenas se desmontar a frase sem considerar outros aspectos importantes no estudo da língua. Câmara Jr. (1957) explica que houve uma tentativa de mudança, mas o que ocorreu mesmo foi apenas a mudança do nome, de análise lógica para análise sintática. Sabemos que esse tipo de atividade foi priorizada por muito tempo no ambiente escolar, excluindo-se qualquer outro tipo de atividade com a língua.

Hoje, o trabalho com conteúdos gramaticais possui a denominação de Análise Linguística. Além disso, a concepção também mudou, como constatamos nas Diretrizes Curriculares do Paraná (2007), que traz como objetivo do ensino de

Língua Portuguesa a formação de usuários competentes da língua, utilizando a fala, a escrita e a leitura para exercitarem a linguagem de forma consistente e flexível, e em diferentes situações de usos.

O aluno, nesse sentido, não pode ser exposto somente ao trabalho com a gramática padrão, pois isso inviabiliza o contato com outras situações com que se pode deparar em sua vida. Os PCNs (1998) salientam que não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem e trazem como exemplo o caso no qual a gramática é ensinada de forma descontextualizada, restringida a um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para “ir bem na prova” e “passar de ano”. Desse modo, o aluno não reflete sobre o que está estudando; somente cumpre suas obrigações como estudante.

As Diretrizes assinalam também a questão do erro, explicando que, para a gramática normativa, o erro é tido como qualquer transgressão às suas regras; já a gramática descritiva e a gramática internalizada o relativizam. O erro, para essas outras gramáticas, é menos relacionado à transgressão e mais à adequação e aceitação. Assim, “quanto mais variado for o contato do aluno com diferentes tipos e gêneros textuais (orais e escritos), mais fácil será assimilar as regularidades que determinam o uso da norma padrão” (PARANÁ, 2007, p. 34).

O documento enfatiza que o problema não é a abordagem da gramática normativa, mas em que medida tal abordagem é suficiente para o estudo da complexidade do texto. Segundo as Diretrizes, “considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados” (PARANÁ, 2007, p.34). Deve ser funcional no sentido de levar os alunos a saberem usar os conteúdos gramaticais não somente dentro do contexto escolar, mas sobretudo em todas as situações nas quais precisarão interagir.

Os PCNs (1998) explicam que o modo de ensinar não pode reproduzir a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação; pelo contrário, deve corresponder a uma prática que parta da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e que os leve a agir sobre a língua. A sala de aula, portanto, deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva.

No que tange à correção, os PCNs (1998) esclarecem que não é possível insistir na ideia de se efetuar a correção a partir do estabelecido pela gramática tradicional, pois isso colabora para a mentalidade preconceituosa em relação ao uso da língua, aceitando como único modo correto o falar das classes mais favorecidas. O que se almeja, segundo os PCNs (1998, p. 31), não é levar os alunos a falarem conforme a norma, mas sim permitir que escolham a forma de fala mais adequada,

considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem

A partir disso, estabelecemos a grande diferença entre a concepção de linguagem do século XIX e a concepção de linguagem atualmente defendida. Aquela não considerava a complexidade do texto e o trabalho com as diferentes situações de uso da língua. Esta tem, como preocupação primordial, levar o aluno a interagir nas mais diferentes circunstâncias na qual poderá se deparar, sabendo adequar a língua a cada uma das situações e utilizando-a de forma consciente e reflexiva.

Verificamos, desse modo, um grande avanço no que diz respeito às concepções de linguagem adotadas no ensino. Sabemos, entretanto, que tal constatação não se concretiza em todas as instituições públicas de ensino, porém, já é um bom indício. Esperamos que, no futuro não muito distante, a prática escolar efetive essas mudanças e, assim, os alunos sejam levados a agir sobre a língua e refletir sobre o seu uso.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, comentamos sobre as dúvidas que perpassam a mente dos professores em relação a qual método e/ou concepção adotar para o ensino da Língua Portuguesa. Vimos que a concepção de linguagem escolhida pelo docente é responsável por nortear o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e, principalmente, pela escolha dos conteúdos a serem ministrados, além, é claro, da postura do professor frente a seus alunos.

O trabalho teve como um de seus objetivos investigar o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Paraná no século XIX, traçando uma comparação em relação às orientações atuais para o ensino, especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Paraná (2007). Interessou-nos, de forma especial, a análise das concepções de linguagem que permeavam os períodos estudados, observando as principais mudanças ocorridas, principalmente, em relação ao ensino dos aspectos gramaticais. Buscamos também delinear o percurso histórico da escolarização no Brasil, para depois nos atermos mais especificamente à educação no Paraná.

Primeiramente, exploramos alguns trabalhos cuja temática aborda o processo educacional brasileiro, demonstrando os obstáculos e a evolução do ensino no país. Estes trabalhos basearam-se, em sua maioria, em manuscritos e documentos dos séculos XVII, XVIII e XIX, apresentando, dessa forma, dados concretos e fidedignos, importantes por traçarem de forma legítima a realidade instrucional no Brasil.

Um aspecto bastante marcante que pudemos observar diz respeito à classe social dos alunos; somente uma minoria tinha acesso ao ensino, os quais faziam parte da elite brasileira. Os poucos pobres e negros que frequentavam os bancos escolares não recebiam a mesma instrução das crianças socialmente favorecidas. Observamos assim, evidente distinção entre as crianças que teriam a oportunidade de acesso ao ensino superior e aquelas cujo destino não seria outro a não ser ajudar os pais na labuta diária. Além desses problemas levantados, ressaltamos a falta de professores, os poucos recursos destinados à educação e a precariedade na qualidade do ensino.

No que tange, especificamente, ao ensino da Língua Portuguesa, alguns destes trabalhos destacam o não respeito às variedades linguísticas e o ensino voltado exclusivamente aos aspectos gramaticais, evidenciando, assim, a imposição do português padrão e, conseqüentemente, da concepção de linguagem como forma de expressão, a qual privilegiava o trabalho com o português de modelo europeu.

Julgamos importante também, neste trabalho, abordar o conceito de língua e dialeto para justificar as discussões em torno da concepção de linguagem adotada no século XIX. Como já mencionamos, essa concepção não considerava a realidade brasileira, impondo como correta somente a língua portuguesa falada por nossos colonizadores. Destacamos os apontamos de Câmara Jr. (2004), o qual explica que para a determinação de um dialeto, é preciso considerar a coincidência de traços linguísticos, porém sem deixar de considerar aspectos extralinguísticos.

Independentemente dessa discussão, constitui fato importante salientar que, no período colonial e imperial, houve a predominância do português europeu entre as classes dominantes, devido ao alto prestígio proporcionado por esta língua. Isso se refletia no ensino, pois, se os alunos que tinham acesso à instrução eram na maioria representantes da elite, deveriam aprender a língua valorizada por seus pais. Apesar de atingir somente uma minoria, vimos que a língua considerada padrão não era o português falado pelos brasileiros, mas sim a língua lusitana, pela influência sociocultural representada por ela.

A mentalidade linguística apresentada no período colonial e imperial repercutia diretamente na concepção de linguagem adotada pelos professores. Para determinar as características referentes a cada concepção e, conseqüentemente, a cada período estudado, foi importante o respaldo do aparato teórico referente a este tema. Esses pressupostos nos levaram a definir um dos objetivos desta pesquisa, uma vez que nos interessou analisar os documentos e manuscritos do século XIX e observar as características que comprovariam a concepção de linguagem deste período. Além disso, julgamos indispensável a análise dos documentos atuais, para que fosse possível compreender as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos.

De acordo com a concepção interacionista, devemos considerar as situações de uso da língua e a realidade dos alunos que frequentam o ambiente escolar, respeitando as variantes linguísticas existentes na língua portuguesa. Nesse sentido, abordamos os quatro tipos de variação, enfatizando de forma especial a

variação diacrônica, uma vez que trabalhamos com documentos dos séculos passados, que nos levaram a analisar a evolução ocorrida ao longo do tempo, consistindo no estudo da metodologia adotada no ensino de língua portuguesa, principalmente no século XIX. O levantamento histórico sobre esse assunto nos proporcionou uma sólida fundamentação. Destacamos uma asserção simples, embora bastante relevante de Ilari e Basso (2006), afirmando que a variação diacrônica é mais facilmente percebida comparando gerações, o que ratifica a metodologia estabelecida neste trabalho.

Em um segundo momento de nossa pesquisa, trabalhamos efetivamente com os documentos e manuscritos coletados, buscando primeiramente traçar um perfil histórico da educação no Brasil para, posteriormente, abordamos especificamente a instrução escolar paranaense.

Vimos que, no início da colonização brasileira, o ensino era de responsabilidade dos jesuítas e tinha como objetivo, em princípio, doutrinar os índios e, posteriormente, instruir também os filhos dos cristãos. Desde o início, utilizavam a língua portuguesa e a tupi na educação, embora a língua habitualmente falada no país fosse a tupi. Saber a língua portuguesa conferia um *status* social aos seus falantes e, por esse motivo, havia a preocupação em ensiná-la no ambiente escolar.

Resulta dessa realidade a imposição da língua portuguesa como a variedade padrão considerada mais adequada para a comunicação entre os falantes da colônia. É claro que isso efetivamente não ocorreu, pois a língua mais comumente falada no país era a denominada Língua Geral, utilizada pelos índios, negros e pelos brasileiros pertencentes a classes sociais inferiores. Por outro lado, os indivíduos que buscavam uma posição de maior prestígio intentavam adequar sua linguagem ao português falado pelos colonizadores, a fim de se equipararem socialmente e culturalmente aos europeus.

Portugal, por volta do século XVIII, por meio da Reforma Pombalina, instituiu políticas que levassem a modernização da cultura e economia lusitana e, principalmente, que adequassem o Brasil a essa realidade. Em consequência, ocorreu a expulsão dos jesuítas e a imposição da língua portuguesa como o idioma base de ensino. Assim, difundiu-se o português de forma mais intensa, propagando-o, principalmente, por meio de manuais que objetivavam impor os costumes e a moral lusitana. A partir da análise de algumas provas do século XIX, constatamos que este objetivo perdurou por um longo tempo; observamos que os textos utilizados

no ensino da língua portuguesa, ou, pelo menos, para o trabalho com os aspectos gramaticais, não tinham nenhuma relação com a realidade dos alunos. Tratava-se, em sua maioria, de histórias cujos personagens eram reis justos e bondosos.

Embora a reforma pombalina houvesse imposto a língua portuguesa como o idioma nacional, verificamos que os brasileiros passaram a efetivamente adotá-la somente após algum tempo, devido à imigração de famílias portuguesas para a colônia e, principalmente, após a mudança da família real para o Brasil.

Muitos historiadores consideram a política instituída por Pombal um retrocesso para a educação brasileira, porque, com a expulsão dos jesuítas, rompeu-se toda a estrutura escolar que havia até então. Tal fato levou pessoas despreparadas para o exercício do magistério, como pudemos constatar no manuscrito de 1821, o qual permitia a qualquer cidadão abrir uma escola ou até mesmo lecionar.

A carência de professores não ocorria somente pela falta de pessoas qualificadas para a função, mas também pelas condições salariais e de trabalho a que os indivíduos se submetiam. Essa realidade levou a adoção de alguns métodos de eficácia duvidosa, como, por exemplo, o método mútuo, no qual monitores, instruídos diretamente pelos mestres, ensinavam a outros educandos, dando ao menos alguma oportunidade de crianças de classes socialmente desfavorecidas terem acesso ao ensino.

Os fatos históricos evidenciam a falta de prioridade do ensino no período imperial, o que se agravou depois da instituição do Ato Adicional de 1834, o qual outorgava às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e a promovê-la. Essa decisão, além de provocar a heterogeneidade político-educacional, prejudicou, sobretudo, as províncias com economia modesta, visto que passaram a ser responsáveis pelos custos dispensados para a educação.

Esse Ato Adicional, anos mais tarde, exerceu grande influência sobre a instrução no Estado do Paraná, pois a província, emancipada em 1853, não tinha uma economia de grande visibilidade e precisava correr para recuperar os prejuízos deixados após anos de luta pela sua independência. O Paraná teria que arcar sozinho com as despesas relativas ao ensino e ao mesmo tempo recuperar o tempo perdido, visto que a província de São Paulo desde 1840 havia deixado de investir nas instituições públicas paranaenses.

Dados comprovam a precariedade em que se encontrava o ensino da recém emancipada província: apenas 17,7% da população tinha acesso à escolarização. Chegou-se a essa situação pelo fato de não haver professores com suficiente qualificação para a instrução, mas, especialmente, por não haver quem se submetesse a morar em lugares longínquos em troca de baixos salários e por condições nada atrativas de moradia e trabalho. Já mencionamos ser esta realidade não exclusiva do Paraná, porém documentos revelam que o governo esforçou-se para mudar esse quadro, como observamos no manuscrito emitido logo no início de sua emancipação, em que colocava a concurso cadeiras de primeira letras em várias cidades paranaenses. No entanto, há outros manuscritos que corroboram o problema relativo à baixa remuneração docente. Assim, embora houvesse boa vontade por parte do governo de amenizar as dificuldades em que se encontrava a educação, não havia recursos suficientes para esse intento.

A falta de meios para suprir as necessidades da província levou o governo a autorizar a criação de escolas pelos imigrantes. Além de suprir uma parte da carência de instituições, os estrangeiros contribuíram também para elevar o desenvolvimento do estado. Toda essa diversidade de povos levou o Paraná a ter uma particularidade bastante interessante em relação à realidade linguística do Estado, pois havia os que falavam o português padrão, o português não padrão e os falantes das línguas das nacionalidades dos imigrantes.

Um aspecto bastante interessante a respeito da escolarização no Paraná é a preocupação do Estado em proporcionar a oportunidade de instrução aos mais pobres. Observamos que muitas crianças de classe baixa não frequentavam a escola pelo fato de os pais não julgarem necessário o ensino para o futuro de seus filhos. Para eles, os jovens deveriam ajudá-los no trabalho; contudo para o presidente da província, o ensino primário, por meio da Lei nº 17, de setembro de 1854, tornou-se uma obrigatoriedade, sendo passível de multa a não obediência a tal lei por parte dos pais.

Muitas vezes, os pais até chegavam a matricular seus filhos, porém constatamos em alguns manuscritos que a evasão escolar era bastante grande. As famílias sentiam necessidade do auxílio desses jovens no trabalho com a lavoura para ajudarem no sustento do lar, levando-os a abandonarem os estudos. Isso ocorria, sobretudo, por não existir esperança, por parte dessas pessoas, em alterar a condição social e econômica por meio da instrução.

Além da obrigatoriedade no ensino, o Estado buscou também disponibilizar recursos para os alunos mais carentes, porém nem sempre com êxito. Documentos demonstraram que muitos jovens não tinham acesso ao mínimo necessário para frequentarem a escola, o que prejudicava a qualidade do ensino e elevava o número da evasão escolar.

Especificamente, no tocante à organização do ensino paranaense, percebemos que, no século XIX, as escolas eram divididas em três classes, sendo cada classe dividida por bancos, conforme o grau de adiantamento dos alunos. Em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa sugerido para o ensino, observamos a predominância dos conteúdos gramaticais, sem serem considerados o contexto e a realidade dos alunos. A alfabetização restringia-se exclusivamente à codificação e decodificação do código escrito, apoiado por um processo mecânico de decorar e memorizar as letras.

Verificamos que, no século XIX havia pessoas contrárias às técnicas de memorização, as quais não levavam o aluno a exercitar sua inteligência. Constatamos em um manuscrito, de agosto de 1870, a sugestão de um inspetor a uma professora, afirmando que ela poderia melhorar o seu método de ensino por meio de atividades mais racionais e práticas; no mesmo documento, no entanto, ele cita que gramática, caligrafia e leitura precisavam ser inoculadas no espírito das alunas. Ou seja, muda-se o método, mas mantém-se a concepção de linguagem, pois “inocular conhecimento de gramática” aponta para a ideia de que, para se expressar adequadamente, era preciso dominar as regras da gramática padrão da língua portuguesa.

Ainda em relação à organização escolar paranaense, a prescrição de conteúdos para a segunda classe enfatiza mais ainda a concepção adotada na época, pois se previa o trabalho com a conjugação de verbos, atividades de leitura metódica, exercícios de memorização, escrita para exercitar a ortografia, análise das partes da oração e gramática. Percebemos uma predominância dos aspectos gramaticais, uma vez que esses conteúdos eram vistos como essenciais à boa expressão.

Os textos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa tinham como função exercitar a decodificação e, principalmente, levar os alunos a desmembrá-los para realizarem atividades de análise sintática e análise morfológica. Em relação ao contexto, não havia o interesse de realizar uma reflexão sobre o assunto, mas,

conforme constatamos nesta pesquisa, havia sim a intenção de ludibriar os alunos, uma vez que muitos textos queriam transparecer a imagem de reis generosos e bondosos, como demonstrado em uma das provas analisadas neste trabalho.

Em se tratando das provas do século XIX, vimos que apresentavam um pequeno texto para que a partir dele os alunos pudessem realizar a análise dos elementos gramaticais, o que comprova mais uma vez a concepção de linguagem vigente na época. De acordo com ela, o aluno deveria conhecer minuciosamente todas as regras gramaticais, em vista de se acreditar, à época, na natureza racional da linguagem, entendendo que os homens pensavam por meio de regras universais.

A Língua Portuguesa, nesse período, portanto, tinha como eixo de progressão os conteúdos gramaticais, fato demonstrado também por meio dos nomes dos livros adotados e até pelo nome da disciplina, Gramática Filosófica da Língua Nacional. Temos em mente, entretanto, que aprender língua não se restringe ao estudo da gramática. Sabemos que a língua é muito mais abrangente, não sendo suficiente conhecer as normas gramaticais para falar, ler e escrever com sucesso. Pelo contrário, questionamos veementemente os métodos adotados no período estudado, pois cremos que somente os conteúdos apontados pelas gramáticas não são suficientes para levar o estudante a uma expressão adequada. Corroborando as Diretrizes Curriculares do Paraná (2007), o objetivo do ensino de Língua Portuguesa deve primar pela formação de usuários competentes da língua, utilizando a fala, a escrita e a leitura para exercitarem a linguagem de forma consistente e flexível, e em diferentes situações de usos.

Os PCNs (1998), a partir da concepção interacionista, orientam-nos a estabelecer como eixo organizador dos conteúdos de Língua Portuguesa tudo o que parte do social, tendo a consciência que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais. Se abordarmos somente a gramática em sala de aula, não proporcionaremos aos nossos alunos o contato com as mais variadas situações de usos possíveis da língua. Nesse sentido, como já comentamos, é preciso desfazer o grande equívoco adotado durante muito tempo, “de que a gramática equivale à língua.”

Neste trabalho, buscamos, por meio da documentação analisada, reconstruir a história do ensino no Brasil e especialmente no Paraná. Também analisamos a concepção predominante no século passado, comparando-a com a concepção de linguagem defendida pelos documentos que orientam o ensino

atualmente. Esperamos que nossas reflexões tenham demonstrado de forma clara as mudanças ocorridas até então e, acima de tudo, tenham contribuído para evidenciar os avanços alcançados, embora tenhamos nos baseado apenas nos documentos oficiais. É notório que a maneira de aprender e ensinar a língua portuguesa nas escolas tem se modificado ao longo dos anos, mas ainda temos um longo caminho a ser percorrido. Assim, para uma futura pesquisa, temos o desejo de ampliar esse assunto, estudando a forma como as orientações expostas pelos documentos atuais têm se materializado na prática de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo, 1889.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOLÊO, Manuel de Paiva. *Brasileirismos: problemas de método*. Coimbra Editora, 1943.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Problemas de comunicação interdialeto. *Revista tempo Brasileiro*, n. 53/54, jul-dez. 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLOU, Dinah.; SERRA, Carolina. Norma e escolarização no Rio de Janeiro: a nova realidade social como reflexo de antigos problemas. In: LOBO, Tânia et al. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Salvador: Edufba, 2006. v. 6, t. 1-2, p. 675 – 687.
- CALLOU, Dinah; BARBOSA, Afranio. Normatização e ensino em final dos oitocentos. In: AGUILERA, Vanderici de Andrade. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Londrina: EDUEL, 2009. v. 7.
- CAMACHO, Roberto G. *A variação lingüística*. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 8<sup>a</sup>, 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v. 1, 53-9, p. 29-41. Coletânea de textos.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa*. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. 1957. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. Os estudos de português no Brasil 1966. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Princípio de lingüística geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. ALMEIDA, Norma Lúcia Fernandes de. A criação de escolas a partir de critérios demográficos na Bahia do Século XIX: uma viagem ao interior. In: LOBO, Tânia et al. (Org). *Para a história do português brasileiro*. Salvador: Edufba, 2006. v. 6, t. 1-2, p. 649-673.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa*. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

COLLARES, Solange Ap<sup>a</sup> de O.; RUARO, Laurete Maria. do material impresso à era digital – da invenção das cartilhas ao ciberespaço. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED, 13., Curitiba. *Anais...* Curitiba: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/trabalhos.asp>>.

COSERIU, Eugênio. *Sentido y tareas de la dialectología*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982. p. 11-12.

COSTA, Marco Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

COUTINHO, Ismael. *Gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e a realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1968.

ELIA, Silvio. *A unidade lingüística do Brasil: condicionamentos geoeconômicos*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

ELIA, Silvio. *Fundamentos histórico-lingüísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Lingüística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERREIRA, Fábio. O General Lecor e a Escola de Lancaster: Método e instalação na Província Cisplatina. *Revista Tema Livre*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, set. 2004. Disponível em: <<http://www.revistatemalivre.com/lancaster09.html>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1979.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUARNIERI, Marta Camilo da Silva; CASTANHA, André Paulo. A organização da educação no Paraná Provincial – 1853 – 1889. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006. p. 57-71.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

JORDÃO, Gilberto. O mestre e a escola no período colonial brasileiro. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 27-31, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. *A língua portuguesa e a unidade do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra, 1958.

LUCCHESI, Dante. *Norma lingüística e realidade social*. In: BAGNO, M. (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 63 – 92,

LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular. *Revista Philologus*, v. 11, n. 33, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/33.html>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

MARCHEZAN, Renata. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARTINS, Wilson. *Um Brasil diferente: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná*. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A educação escolar em quatro colônias italianas no Paraná. *Revista Eletrônica Oriundi*. n. 12, abr. 2007. Disponível em: <<http://74.125.47.132/search?q=cache:hXW8TGkWhH0J:www.associacaoitaliana.org.br/links/download/A%2520EDUCA%25C7%25C3O%2520ESCOLAR%2520%2520EM%2520QUATRO%2520%2520COL%25D4NIAS%2520ITALIANAS.pdf+a+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+em+quatro+col%C3%B4nias&cd=1&hl=ptR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 4 fev. 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois”..”ainda em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia; SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro de. A escolarização relacionada à demografia na Província da Bahia no século XIX. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade. (Org.) *Para a história do português brasileiro*. Londrina: EDUEL, 2009. v. 7.

MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1998.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (Org.) *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A organização da escola primária pública do Paraná: período provincial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, jun. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewPDFInterstitial/168/110>> Acesso em: 30 out. 2007.

NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.

OLIVEIRA, Klebson. *Negros e escrita no Brasil do século XIX: sócio-história, edição filológica de documentos e estudo lingüístico*. Salvador: UFBA/PPGELL, 2006. 3v. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, Marilza de; SOUSA, Adriana; Pereira, SANTOS, Hélcio dos; SIMÕES, José; RIBEIRO, Priscilla Barbosa. Perfil das escolas: fins do século XIX e início do XX. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade. (Org.) *Para a história do português brasileiro*. Londrina: EDUEL, 2009. v. 7.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é lingüística*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica: Em revisão*. Curitiba, 2007.

PARANÁ. *Relatório oficial do presidente da Província, Zacarias de Góes e Vasconcellos à Assembléia Legislativa do Paraná*, Curitiba, 15 de julho de 1854.

PARANÁ. *Relatório oficial do presidente da Província, Zacarias de Góes e Vasconcellos à Assembléia Legislativa do Paraná*. Curitiba, 8 de fevereiro de 1855.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise lingüística: *diagnóstico para propostas de intervenção*. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., Florianópolis, 2007. Anais... Florianópolis, UFSC, 2007. p. 824 – 836.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 6ª ed. Editora Ática, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 25ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval., ALMEIDA, Jane Soares de., SOUZA, Rosa Fátima de., VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do Século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. *Crianças e escolas na passagem do Império para a República*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 37. Set. 1999.

SEPÚLVEDA, José Antonio. O ensino religioso e a qualidade do Ensino do Paraná. *Democratizar*, Rio de Janeiro, v. II, n.2, mai./ago. 2008.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 1998.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceito-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Bernardino José de. *Dicionário da Terra e da Gente do Brasil*. São Paulo: Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1939.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1996.

VECHIA, Ariclê. Concepções educacionais germânicas transplantadas para o Brasil: os espaços educativos dos imigrantes alemães em Curitiba de 1853 a 1889. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. *Actas...*Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008. Disponível em:  
<[web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos\\_finais/eixo1/IA1243.pdf](http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1/IA1243.pdf).> Acesso em:06/03/2009.

## **FONTES**

Documentos Manuscritos

Arquivo Público do Paraná  
Série Instrução Pública

Arquivo do projeto PHPP: Para a história do português paranaense: estudos diacrônicos em manuscritos dos séc. XVII a XIX.

## **ANEXOS**

## ANEXO A NORMAS PARA A EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA

Para esta obra adotou-se a edição semidiplomática, com reprodução justalinear, acompanhada do fac-símile. As normas abaixo foram baseadas na proposta de Megale *et alii* (2001, p. 553-555) com as adaptações pertinentes à proposta dos autores da edição desses manuscritos paranaenses:

1. As abreviaturas, alfabéticas ou numéricas, foram desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas nas abreviaturas: *Fev.<sup>to</sup>* > *Fevereiro*, *9<sup>bro</sup>* > *Novembro*, obedecendo aos seguintes subcritérios:

a. respeitou-se a grafia do manuscrito, ainda que revelassem idiosincrasias ortográficas de quem escreveu, como no caso da ocorrência *munto*, que leva a abreviatura *m.<sup>to</sup>* transcrita como *munto*;

b. no caso de variação no próprio manuscrito ou em coetâneos, optou-se pela forma mais próxima da atual, como no caso de ocorrências *Deos* e *Deus*, que levam a abreviatura: *D.<sup>s</sup>* transcrita como *Deus*.

2. Manteve-se a grafia dos manuscritos no que se refere à presença ou ausência de fronteiras de palavras. Exemplos: *notesiarnos*, *quereçebendo*, *sô mente*, *intro duçãõ*, *taõ bem* ou *tam bem*.

3. A pontuação original foi mantida.

4. A acentuação original (presença ou ausência do diacrítico) também foi rigorosamente mantida. Exemplos: *comercio*, *camerã*, *naõ há*, *há*, *he*, *hé*, *hê*.

5. O emprego de maiúsculas e minúsculas também foi respeitado como se apresenta no original. As variações gráficas resultantes de fatores cursivos não foram consideradas relevantes e a comparação do traçado da mesma letra propiciou a melhor solução.

6. Os atestados e eventuais equívocos do escriba ou copista, como inversões e duplicações silábicas e repetições de palavras ou frases, foram mantidos: *fallecidade*, *fugigiram*, *o gentio Payaguã Payaguã*, e remetidos para as notas subseqüentes, onde se deixa registrado o erro, com indicação da respectiva linha. Exemplos: 1: *facellidade*, ms: *fallecidade*, 4: *fugiram*, ms: *fugigiram*, 13: *o gentio Payaguã*, ms: *o gentio Payaguã Payaguã*.

7. As supressões feitas pelo escrevente no original também foram suprimidas pelo editor, mas, da mesma maneira, remetidas para as notas subseqüentes, onde foram tachadas, com indicação da respectiva linha. Exemplo: 8: *todos os presentes*, ms: *todos ~~ninguem~~ dos presentes*.

8. As inserções feitas pelo escriba ou copista nas entrelinhas ou nas margens laterais, superior ou inferior entraram na edição entre dígrafos < >, no local indicado. Exemplo: *Capitania <e letrados> por nesta haver falar delles*.

9. As intervenções escritas de terceiros no documento original foram evidenciadas entre colchetes duplos [[1752]]; os sinais públicos, como carimbos, aparecem nos comentários que compõem a descrição do manuscrito.

10. As leituras por conjectura, sem probabilidade de erros, das lacunas existentes por deterioração do documento, foram colocadas entre colchetes. Exemplo: *e tambem de que ne[lla se con]cervem para sempre os ditos petrechos*.

11. As lacunas existentes por deterioração do documento, sem possibilidade de lição segura por conjectura ou inferência, foram indicadas com ilegível e entre colchetes. Exemplo: *Como expomos [ilegível] deraõ no Real Decreto de 22 de Mayo de 1753*.

12. As linhas, na edição de cada fólio, foram numeradas de cinco em cinco à margem direita da mancha, ou à esquerda do editor.

13. A divisão das linhas do documento original foi preservada ao longo do texto (formato justaposição). A mudança de fólio recebeu a marcação com o respectivo número na seqüência. fol. 1r, fol. 1v, fol. 2r.

14. As assinaturas simples ou rubricas de punho de quem assina foram sublinhadas. Exemplo: Bernardo Jose de Lorena. As assinaturas de difícil leitura foram colocadas entre parênteses.

15. A grafia dos nomes próprios foi atualizada na ficha e mantida nos demais casos.

16. A edição de cada fólio vem precedida de uma ficha contendo: Número do documento, Composição, Tipologia, Assunto/resumo, Datação e Autores.

## ANEXO B

PARANÁ (PROVINCIA) PRESIDENTE  
 (GOES E VASCONCELLOS)  
 RELATORIO ... 15 JUL. 1854

## INSTRUCÇÃO PUBLICA.

Todas as corporações e funcionarios, á quem ouvi ácerca do estado da instrucção na provincia, derão-me as mais desfavoraveis informações desse ramo do serviço publico, e assim parece ser, á vista de documentos que tive presentes. Seja, pois, este hum dos assumptos que mais mereção vossa solicitude e attenção, pois que, por certo, he de maior alcance e influencia para a prosperidade do paiz. Consideremos o ensino publico tanto primario, como secuzdario, á ver o que mais importa na actualidade determinar.

## 1.º ENSINO PRIMARIO.

Quantas sejam as cadeiras do ensino primario em toda a provincia, quaes as do sexo masculino, e quaes as do sexo feminino, que numero de alumnos as frequenta, se os provimentos são effectivos ou provisórios, vereis do mapppa n. 1.

Nota-se que grande parte das cadeiras estão providas interinamente, que esses professores interinos; assim como alguns effectivos, carecem das precisas habilitações; que as aulas não são frequentadas em proporção do numero de habitantes do lugar; e que no meio dos alumnos avultão moços taludos quasi tocando a idade que a lei considera sufficiente para cada individuo administrar seo patrimonio. Paranaguá, com ser o districto, onde os estudos mais florescem, tem nas escolas primarias alumnos de 12 e 14 annos: em outros lugares ainda os ha mais crescidos!

Com intento de fazer progredir o ensino primario, aventurarei algumas reflexões, chamando a vossa attenção sobre os seguintes pontos:

### 1.º VENCIMENTO DOS PROFESSORES.

A legislação sobre o ensino, que não tomar na devida consideração a sorte dos professores, por mais multas e outras penas, que comine, por maior severidade que ostente, não conseguirá o seu fim.

Em um paiz como este, onde qualquer carpinteiro ou pedreiro ganha por dia 2\$000 ou mais, onde a ultima pessoa do povo tem, quando não queira dar-se á outro trabalho, o facil recurso dos hervaes silvestres para tirar quanto baste para suas precisões, querer que hum professor ganhe em alguns lugares menos de 800 rs. diarios, he hum absurdo. Sejamos francos: o professor, que não prestar, se for vitalicio, aposente-se, se provisorio destitua-se, mas tendo as precisas habilitações receba, pelo menos, sendo effectivo, o maximo dos ordenados fixados no art. 15 da lei n. 34 de 16 de março de 1846 para as cadeiras das cidades, villas, e povoações.

A lei, que acabo de citar, manda o governo fornecer edificios proprios para o estabelecimento das escolas, havendo-os publicos, e não os havendo, ordena que promova a promptificação delles por meio de subscrições nas localidades, continuando, entretanto, as aulas como na sua data, isto he, em casas alugadas pelos professores.

Obrigar o governo á pedinchar nas localidades mesquinhas parcelas para casas das escolas, parece-me tão improprio da lei, como pouco digno do governo, e assim lembro-vos que tal clausula elimineis da lei que organisardes sobre o ensino.

Onde houver edificio publico, destine-se para o estabelecimento das escolas; e para os lugares, em que o não haja, convem que o governo seja habilitado com quantia sufficiente á alugar predios com proporções de ter em si as escolas, porque não convem dissimular que constranger os professores á alugar á sua custa casas maiores do que precisão para si e suas familias, afim de dar aula á seus discipulos he hum meio indirecto, mas bem efficaç, de reduzir consideravelmente os seus já tão parcos vencimentos.

## 2.<sup>o</sup> INSPECÇÃO.

Com sobeja razão alterou-se a lei n. 34 de 16 de março de 1846, na parte que confiava a inspecção do ensino e exame dos alumnos á huma commissão composta de tres membros, hum dos quaes nomeado pelo governo da provincia, e dous pelas camaras municipaes. Além do absurdo de fazer procurar tres onde muitas vezes com grande difficuldade se acha apenas hum, sobresahe o desacerto de aquinhoar melhor as municipalidades que o governo da provincia, na justa intervenção, que lhe cumpre exercer sobre as escolas, quando a mais sensata theoria de organização, concernente ao ensino, assegura sempre ao governo a primazia de influencia, como aquelle que está no caso de lhe dar maior impulso e uniformidade.

Em cada districto deve por tanto haver hum inspector parcial, e na capital da provincia hum inspector geral, todos da nomeação da presidencia.

O inspector geral da instrucção he huma entidade tão indispensavel no ramo do serviço a que me refiro, e tão sensivel se torna a sua falta, que julgo seria desperdiçar palavras o pedir-vos instituaes esse cargo.

Na capital da provincia de S. Paulo, e na corte ha conselhos de instrucção, mui proprios á auxiliar com suas luzes o governo em todos os negocios relativos ao ensino.

Se convencidos porém de que falta á esta cidade abundancia de illustrações, que tem aquellas, que mencionei, prescindirdes de tal peça na organização que houverdes de decretar, achareis desculpa nas circumstancias da actualidade, e nem por isso deixará ella de trabalhar regularmente.

## 3.<sup>o</sup> OBJECTO E GRAOS DO ENSINO.

A lei paulistana, imitando a lei franceza de 28 de junho de 1833,

divide o ensino primario em dous grãos—elementar e superior—, mas mutilando por tal modo o pensamento de Guisot que difficilmente o reconhecemos na copia.

A's materias do ensino primario elementar eu acrescentaria hum objecto aliás importante, que vem na lei franceza, e foi omittido na de S. Paulo — o systema de pesos e medidas, — que o regulamento geral de 19 de fevereiro do corrente anno incluiu, á meu ver mui judiciosamente, nas materias do ensino das escolas do 1.º gráo, com a restricção — pesos e medidas do municipio. — Em compensação poderieis eliminar do 1.º gráo a geometria pratica, de que a lei manda dar noções.

O objecto do ensino primario superior, nos termos do art. 4.º da lei de S. Paulo, consiste em accrescentar ao ensino elementar, para o sexo masculino as seguintes materias — noções geraes de historia e geographia do Brasil, noções das sciencias phisicas applicaveis aos usos da vida—, e para o sexo feminino — noções geraes de historia e geographia, e musica —.

Deixando de parte o reparo, que naturalmente suscita a disposição da lei, que, no ensino primario superior reserva a musica só para o sexo feminino, concordareis comigo que o ensino das escolas de 2.º gráo deve ser mais amplo do que está determinado no art. citado. Cumpre que elle, além do objecto do ensino elementar abranja todas ou a maior parte das seguintes materias :

O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas.

A leitura explicada dos evangelhos e noticia da historia sagrada.

Os elementos da historia e geographia, principalmente do Brasil.

Os principios das sciencias phisicas e da historia natural, applicaveis aos usos da vida.

A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas do imperio e das nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes.

Com duas observações completarei o meu pensamento.

A 1.ª he que o quadro das materias do ensino primario superior,

que acabo de esboçar, não quer dizer, que todas essas materias se ensinem necessariamente em cada aula de 2.º gráo; pois que ao governo convem dar faculdade para, conforme as necessidades e recursos das localidades, assim tambem desenvolver mais ou menos, dentro dos limites do referido quadro, o ensino superior, mandando adoptar tal ou tal materia.

Essa faculdade confere ao governo o regulamento geral, que muito recommendo á vossa meditação, e era idéia já consagrada na lei franceza, que a de S. Paulo, procurou imitar.

A 2.ª observação vem a ser — que a gratificação, que a lei de 16 de março addiciona aos vencimentos dos professores das escolas de 2.º gráo, cumpre seja huz pouco maior em proporção das materias addicionaes, cujo ensino estiver á seo cargo.

#### 4.º ENSINO OBRIGATORIO.

Conforme á legislação em vigor, he licito á cada hum enviar ás escolas seos filhos, ou deixar de fazel-o.

Eu reclamo instantemente de vossa sabedoria e patriotismo disposições severas que tornem o ensino obrigatorio.

Nos paizes, que presão a civilisação do povo, e vêem nas escolas a origem della, aprender as materias do ensino primario he mais que hum direito, he huma rigorosa obrigação, imposta á todos, sob certas penas. Assim o deveis considerar e dispor na legislação da nova provincia.

Obriga-se o povo á vaccina, e elle obedece ou deve obedecer sem reparo, porque he hum meio de preservar-se de hum flagello fatal.

Ora a instrucção primaria he, por assim dizer, huma vaccina moral, que preserva o povo do peor de todos os flagellos conhecidos e por conhecer — a ignorancia — das noções elementares, que nivela o homem ao bruto, e o torna materia apta e azado instrumento para o roubo, para o assassinato, para a revolução, para todo mal, emfim.

A instrucção primaria he mais; he huma especie de baptismo com que o homem regenerado da crassa ignorancia, em que nasce, effectua verdadeiramente sua entrada na associação civil e no gozo dos direitos, e vantagens, que lhe são inherentes.

Não he, logo, a instrucção primaria assumpto que deixeis á ponderação e arbitrio de vossos concidadãos, tanto mais quanto conheceis perfeitamente á pouca inclinação e nenhuma deligencia de muitos d'entre elles á mandar ás escolas, e nellas conservar seus filhos, ou seja porque quem não sabe a arte a não estima, ou porque podendo os meninos maiores de 6 annos ajudal-os já no — cariço — e outros misteres, á que os applicão, sentem privar-se de seu gratuito e valioso contingente de trabalho.

A justiça, porém, pede, que, se por um lado obrigardes, sob penas determinadas, os paes, tutores, curadores, ou protectores á mandarem para as escolas os meninos, que estiverem em seu poder, e na idade e circumstancias de aprenderem, deveis, por outro lado, prevenir a circumstancia de indigencia, convenientemente provada, para em tal caso, fazer-se, mediante huma quota do orçamento, o mais simples e modesto fornecimento do que for essencial aos meninos pobres.

##### 5.º METHODO A ADOPTAR-SE NAS ESCOLAS.

A questão de methodo, que, em todos os ramos de conhecimentos humanos sobresahe sempre por sua importancia, porque o melhor importa economia de tempo e de trabalho, avulta muito mais na instrucção primaria, e especialmente para a maioria do povo, visto como o filho do pobre tem pressa de aviar-se para ajudar seo pae nos trabalhos, com que alimenta a familia, e aprender com tempo huma profissão de que no futuro subsista.

A lei paulistana, satisfeita com incumbir á escola normal que creou, a explicação dos diversos methodos e processos de ensino, sua applicação e vantagens comparativas, á nenhum deo preferencia nem inculcou como melhor para o ensino das escolas em geral.

Nesse silencio não descubro inconveniente, antes acerto, porque no

concurso do methodo individual, simultaneo, mutuo ou lancasterianno, mixto ou simultaneo-mutuo, e outros, escusado he decidir-se a lei por hum, quando parece certo que a questão de methodos não passa de questão de cifras, dependente inteiramente do numero de alumnos que podem frequentar a aula, de sorte que, em certas localidades pode-se adoptar hum, e em outras outro: huma escola de 15 alumnos por exemplo não ha de reger-se pelo mesmo methodo que aquella onde houver um numero 10 vezes maior.

De repente pode mesmo surgir hum methodo, como o de Castillio, chamado — methodo portuguez — que supplante todos os de mais, e convenha logo ensaiar-se.

Assim, pois, conviria que vós, acautelados, como os autores da lei de 16 de março, em abster-vos de huma indiscreta preferencia, deixasseis a designação dos methodos, conforme as necessidades do ensino, á autoridade superior incumbida de fiscalisal-o.

#### 6.º NUMERO DE ALUMNOS ESSENCIAL A EXISTENCIA D'AULA.

O art. 40 da lei citada manda supprimir as escolas, que forem frequentadas por menos de 12 alumnos, quando seja isso devido á falta de população do lugar.

Bem : mas essa dezena de alumnos, que por acaso for despedida da escola, que supprimir-se, não merece consideração, nem sacrificio algum da parte do governo? Se forem miseraveis esses meninos, ficarão assim irremissivelmente condemnados á estupidez?

Submetto á vosso illustrado criterio, para remediar esse inconveniente, a seguinte idéa do inspector geral da instrucção de S. Paulo Diogo de Mendonça Pinto, no seo relatorio de 10 de março de 1852, que parece luminosa :

« Nas povoações e freguezias de ordem menor, cujas cadeiras se achão vagas, lembro, diz elle, o systema, praticado em alguns paizes da Europa de subsidiar-se com 120U a 150U os professores particulares

sob a condição de ensinarem gratuitamente certo numero de alumnos pobres, á escolha do inspector do districto».

O que se diz de — escolas vagas—, applique-se —á escolas supprimidas—ter-se-ha, se me não engano, huma bôa providencia contra o mal, que indiquei.

#### 7.º ESCOLAS DO SEXO FEMININO.

Diz a lei de 16 de março de 1846, no art. 8, que a frequencia promiscuamente de ambos os sexos em huma escola só he permittida nos lugares, onde não existão escolas diversas para ambos. De huma tal disposição se conclue que a lei, á que alludo, não ligou á instrucção do sexo feminino, o gráo de importancia, á que tem direito, pois alem de não determinar a creação de cadeiras de primeiras letras para esse sexo, ao menos em todos os municipios, descarta-se do dever de proporcionar-lhe instrucção, mandando que as meninas vão frequentar as escolas do sexo masculino, onde as não houver especiaes para o seo sexo.

Parece-me que deveis consignar na lei, que organisardes, a ideia de haver huma aula para o sexo feminino em cada municipio ao menos. E quando seja (o que não he de suppor) tão miseravel esse municipio que não tenha 12 alumnos para enviar á escola publica, antes adoptaria o expediente de dar á alguma professora particular, que apparecesse, huma gratificação rasoavel pelos cofres publicos para ensinar certo numero de alumnas indigentes, do que autorisar a frequencia promiscua dos dous sexos, que só em ultimo resultado, e quando não houver outro recurso, se pode tolerar.

He mui para notar-se que haja villaes e municipios, como S. José e Guarapuava, onde o bello sexo não tenha escola especial para instruir-se em primeiras letras, e parece essa falta de tanto maior alcance e gravidade, quanto é conhecido que a instrucção do sexo feminino recommenda-se á attenção do legislador debaixo de mais de um titulo, sendo hum delles singularmente valioso.

Com effeito, a instrucção do sexo feminino não só he huma divida sagra da do estado para essa parte tão importante da sociedade, mas, e

mui particularmente sobresahe como hum dos meios mais seguros e efficazes de derramar e generalisar pelo povo o ensino primario e o verdadeiro progresso, visto que a experiencia mostra que não ha, ou he mui raro, exemplo de mãe que saiba ler e escrever, cujos filhos, embora por circumstancias deixem de frequentar as escolas, não saibão ler e escrever, ensinando-lhes ella nas suas horas vagas, á custa de todo sacrificio aquillo que aprendeo; de sorte que pode-se dizer que instruir as meninas he de algum modo crear uma escola em cada familia!

Outro tanto não se pode asseverar da instrucção dada ao homem, por que este, principalmente se he pobre, preocupado com os trabalhos, que lhe dão a subsistencia, nem tempo tem de interrogar os filhos sobre o progresso, que fazem nas escolas, quanto mais para servir-lhes de mestre!

Não deixarei o presente artigo sem informar-vos que creei nesta cidade huma segunda cadeira de primeiras letras para o sexo masculino, e outra tambem do 2.º gráo para o sexo feminino na cidade de Paranaguá, avista de mappas das escolas de ambas as cidades, que mostrarão serem ellas frequentadas por numero de alumnos e alumnas superior ao exigido por lei para ter lugar a creação das referidas cadeiras.

Marquei á nova cadeira de Paranaguá o ordenado de 400\$ rs., e á desta cidade 500\$ rs., attentas as circumstancias peculiares das duas localidades, d'accordo com o disposto na lei vigente.

## 2.º ENSINO SECUNDARIO.

Exceptuando-se a cadeira de lingua latina e franceza, existente em Paranaguá, não ha absolutamente na provincia ensino secundario.

E todavia promulgou-se huma lei, creando nesta cidade em 1846 hum lycêo, que, em resultado offerece-nos huma historia singular como poucas instituções semelhantes apresentam, porque das 4 cadeiras creadas, a de geographia nunca houve quem a quizesse, a de geometria foi preenchida, mas nunca exercida, a de philosophia racional e moral, preenchida, teve em hum anno 2 alumnos, e a de latim e francez pou-

co durou, porque, reduzido por lei o respectivo vencimento, não pôde o professor continuar, tendo havido um periodo de tempo em que só elle existia no lyceo, de que era ao mesmo tempo director!

Entretanto cumpre que tomeis na mais seria consideração esse assumpto, porque parece altamente reclamado pela nova situação de vosso paiz, hum estabelecimento, em que se proporcione á mocidade, que queira dar-se ás letras, e abraçar as profissões liberaes, meios de instruir-se convenientemente.

Se não estou em erro, a lei de 3 de maio de 1846 sob n. 33, que creou o lyceo desta cidade, tem imperfeições e defeitos, que não podem escapar á vossa illustração.

Primeiramente, parece-me acanhado de mais, o quadro das materias, que o lyceo tinha de ensinar, a saber: grammatica latina e lingua franceza, constituindo a 1.<sup>a</sup> cadeira, philosophia racional e moral a 2.<sup>a</sup>, historia e geographia a 3.<sup>a</sup>, geometria pratica e noções geraes de mechanica applicada ás artes a 4.<sup>a</sup>

Não sei com que fundamento deixe de ensinar-se no lyceo arithmetica, e se reduza o ensino da geometria á noções praticas.

Tambem não he conveniente a exclusão da lingua ingleza, aliás tão necessaria, pois que é um estudo preliminar para as academias do imperio, e a chave, que pode franquear á mocidade estudiosa os thesouros, que, em agricultura, commercio, industria, artes e sciencias, possuem as duas grandes nações, que a fallão.

E pois que esta provincia he essencialmente agricola, e abunda em riquezas naturaes mal avaliadas hoje, por falta de conhecimentos proprios derramados entre a população, eu não estou longe das vistas da presidencia de S. Paulo, quando á pouco tempo, solicitava a criação de huma cadeira de botanica, zoologia, mineralogia, e outra de chimica e physica: isso, porem, hum pouco mais para diante.

Devo porem dizer logo, que para o lycéo reformado não ter a sorte do primitivo, em que o solitario professor de latim era director de si mesmo, e, por ultimo enfiou e desapareceo, cabe que se proceda com tento e circumspecção determinando-se não sejam providas todas as ca-

deiras de chofre, mas começando-se por aquellas, que são a base do ensino secundario, e tratando-se das outras á proporção que o gosto e progresso das letras, verificado nos procedentes estudos, apresentar sufficiente numero de alumnos, que frequentem as aulas superiores do estabelecimento.

Em segundo lugar notarei que a distribuição das materias, decretada na criação do lycéo, não é a mais conveniente.

A annexação da lingua franceza á latina, isto he, de huma lingua viva á huma lingua morta, não he tão natural como a reunião das duas materias, linguas franceza e ingleza, ou geographia e philosophia, ou philosophia e geometria, em uma só cadeira.

Entretanto a lei suppoz que se o professor de latim, isto he, o homem que (salvo as honrosas excepções) todo enlevado na phrase grave e sonora de Virgilio e Cicero, e na explicação das difficuldades reaes dessa lingua, em cujo estudo consumio a melhor parte de sua vida, não tem gosto mesmo á propria lingua que a latina de toda forma, quanto mais á lingua franceza, só esse professor, digo, pudesse accumular outro ensino, negando igual direito á outras cadeiras, que, aliás, harmonisção melhor.

Admittido o plano, aliás razoavel, pela necessidade de economia, de accumular o ensino das materias de duas cadeiras em huma só, se alguma cadeira deve ficar sobre si e sem mistura de estudo estranho, he não a philosophia, a geographia, ou a geometria, mas precisamente o latim, porque sendo ainda predominante no ensino do paiz, he ao mesmo tempo tão difficil, que, por melhor methodo que nas aulas se empregue, sempre alguns annos leva aos alumnos, dos quaes apenas huma diminuta parte, talvez não maior de 20 % aproveita o seo tempo, e sahe entendendo a lingua, que estuda.

Na minha humilde opinião, convem que autoriseis confiar-se o ensino das materias de duas cadeiras á hum só professor, mas essa accumulção deve ser razoavel e discreta, reunindo as materias que entre si tiverem mais relação e affinidade, e mais facilmente poderem ser lidas por hum mesmo individuo.

Observarei, em 3.º lugar que os ordenados da lei da criação do lycéo,

são: para a cadeira de latim e francez 1:000U, para a de philosophia racional e moral 1:600U, para a de historia e geographia 1:400U; e para a de geometria 1:000U.

Comprehende-se bem a grande importancia da philosophia, ramo de conhecimentos humanos que desenvolve e explica a celebre inscripção do templo de Delphos: *nosce te ipsum*. Mas o trabalho de ensinar-lhe os elementos á moços já adiantados que buscão aprendel-os, não pode ser tanto nem tão enfadonho como o de instruir em latim e francez meninos mui verdes que ainda levão para essas aulas habitos de travessura das escolas primarias, e em que os professores tem muito que desbastar primeiro que os tornem discipulos attentos, e estudiosos, não he tanto nem tão enfadonho, torno a dizer, que valha, mais do que essa duplicada e insana fadiga, 600\$000.

Na tarifa da lei, a philosophia vale mais que latim e francez, mais que geographia, mais que geometria; a geometria está ao nivel do latim e francez, e só a geographia aproxima-se hum pouco da philosophia.

Dessa desigualdade de retribuição o que se segue he que a cadeira de philosophia, como melhor remunerada, ha de attrahir hum talento sufficiente para exercel-a, não assim a de latim e francez, por não pagar o trabalho que dá.

D'ahi resultará que a aula das linguas, que precede e habilita para as aulas superiores, ou não envie ás outras alumnos, ou os não mande capazes, e pois a aula de philosophia será em hum anno frequentada por hum ou dous alumnos, circumstancia, que servirá de pretexto para suspender-se o exercicio e provimento das cadeiras e extinguir-se o lycéo, *por não haver no lugar quem aprenda!*

Inclino-me a crer que conviria marcar-se á cada huma cadeira de per si o ordenado de 800U á 1:000U rs., á duas reunidas esse ordenado e mais huma gratificação de 400U a 600U rs. Sugeito ao vosso criterio esse alvitre: resolvi-o melhor.

A 4.<sup>a</sup> reflexão, que occorre-me fazer-vos, he que a lei em questão com vigor excessivo obrigava todos os alumnos, sem excepção, á entrar cada anno com a quantia de 20U rs. para as despesas do estabelecimento, alem de pagar aos respectivos professores huma gratificação annual.

na proporção seguinte: ao da 1.<sup>a</sup> cadeira 5U rs., ao da 2.<sup>a</sup> 8U rs., ao da 3.<sup>a</sup> 5U rs., ao da 4.<sup>a</sup> 4U rs.

Acho em extremo pezada essa contribuição para os alumnos em geral, e tenho por não conforme á equidade a disposição, que não exceptua de tal onus o estudante, que justifique pobreza.

O favor, que indico, assenta bem na lei que quizer desenvolver e derramar a instrucção, pois he certo que as vezes em alumnos da ultima pobreza brillão talentos dignos da maior protecção.

A remuneração, dada pelo alumno aos professores no plano da lei, de que se trata, ou he hum meio para melhorar o ordenado, que reconhece insufficiente, e neste caso convem mais que a mesma lei o augmente, fazendo recolher á thesouraria a contribuição dos estudantes, ou he hum expediente para despertar a emulação dos professores, e então não consegue o fim proposto, porque havendo hum só professor de certa materia, os moços que quizerem estudal-a hão de necessariamente ir a sua aula, e dar-lhe a remuneração decretada, quer elle preencha dignamente o seo lugar, como huma capacidade, quer se mostre huma fastidiosa e insuportavel mediania.

Onde, como na Allemanha, ao lado dos professores, ha adjunctos com faculdade de ensinar as mesmas materias, e he permittido por lei aos estudantes ouvir indifferentemente a hum ou ao outro, e remunerar aquelle que lhe parecer melhor, então, sim, he emulação, e a contribuição dos alumnos vae a quem a merece.

Senhores, a lei que tendes de reconsiderar, mandava supprimir logo que estivesse em exercicio o lycêo, as cadeiras de latim collocadas na distancia de menos de 10 leguas, providenciando sobre a sorte dos professores que assim ficassem desempregados.

Não houvesse na lei a restricção das 10 leguas, e supprimissem ella as cadeiras de latim de qualquer parte da comarca para encontrar-se no lycêo a instrucção secundaria, que muito mais razoavel seria o seo preceito!

A instrucção primaria convem derramar-se por toda a parte, fazel-a

chegar a todas as localidades: he indeclinavel e 'urgoutissima' necessidade do povo.

Quanto á secundaria, vale mais tel-a concentrada em certos pontos, porém forte, do que diffundida e dispersa por diversas localidades, mas fraca: não ha vida, não ha progresso, nem emulação em estudos collocados na segunda das referidas condições.

Quereis huma prova desta verdade? Lêde as relações trimensaes (sob n. 2 e n. 3) de 17 de maio ultimo, dos alumnos, que frequentarão, no primeiro trimestre do corrente anno, as duas aulas de latim e francez de Paranaguá regidas pelo professor João Manoel da Cunha.

Ahi vereis, de 11 alumnos de latim, hum com idade de 16 annos, e mais de dous annos de aula, traduzindo Quinto Curcio, livro facil e proprio de meninos, outro da mesma idade, que ainda não traduz, dous de 15 annos de Eutropio para baixo, 3 de 14 idem, e assim por diante.

E os alumnos de francez são apenas 4, apurados d'entre os de latim, já de nós conhecidos!

Não faço desfavoravel juizo do professor; mas he força confessar que as relações, á que me refiro, revelão pouca prosperidade no ensino secundario em Paranaguá. No em tanto essa cadeira, posta em contacto com outras, melhor remunerada, e sujeita a huma regular fiscalisação produziria, sem duvida, maior beneficio do que hoje.

## ENSINO PRIVADO.

Supposto que mui pouco desenvolvido, não deixa de existir ensino particular em alguns pontos da provincia.

Em Paranaguá ha aulas particulares, de primeiras letras, sendo huma dellas frequentada, segundo informa o inspector das aulas do districto por 35 alumnos.

Nesta cidade alguns meninos recebem instrucção particularmente, e assim tambem em Guarapuava, onde communica-me a respectiva camara, em officio de 10 de fevereiro do corrente anno, existirem, pagas pelos habitantes da villa, aula de musica e lingua franceza.

Fallão-me informações circumstanciadas sobre esse assumpto para transmittir-vos; felizmente, porem, vejo nesta assembléa individuos de todos os municipios da provincia, representantes de seus interesses e conhecedores de suas necessidades, que estão no caso de fornecer-lhe completos esclarecimentos, não só a respeito de tal objecto, como de quaesquer outros de conveniencia publica.

ANEXO C

# RELATORIO

DO

## PRESIDENTE DA PROVINCIA DO PARANÁ.

O CONSELHEIRO

*Zacarias de Góes e Vasconcellos*

NA ABERTURA DA

### ASSEMBLEA LEGISLATIVA PROVINCIAL

EM 8 DE FEVEREIRO DE 1855.



## INSTRUÇÃO PUBLICA.

### 1.º—INSTRUÇÃO SECUNDARIA.

Por editaes publicados aqui, na provincia de S. Paulo e na corte, convidárão-se concurrentes ás cadeiras de instrucção secundaria, que a lei provincial n. 17 de 14 de setembro de 1854, como um nucleo de lycêo, creou nesta cidade : não apparecêrão oppositores.

Todavia, o professor de latim e francez da cidade de Paranaguá, João Manoel da Cunha, necessitado, por motivo de saude de pessoa de sua familia, a preferir o bom clima de serra-ácima, consta que pretende obter demissão da cadeira, que lá tem a seu cargo, para exercer aqui a de latim, ultimamente creada.

Nesse caso, teremos brevemente o ensino da lingua latina nesta cidade, e é de suppor que logo appareça quem ensine francez e inglez.

A cadeira de latim e francez de Paranaguá, uma vez vaga, é meu voto que supprima-se, assim como foi sempre o anno passado o meu parecer, expendido com franqueza aos que nisso me fallavão, opposto á creação de

cadeiras avulsas de latim e francez em Castro e Principe. O que significa espalhar cadeiras de latim e francez por diversas localidades, notando-se em o centro da provincia a falta de um curso regular de humanidades? Não seria isso professar em materia de ensino a mais formal desorganisação?

E, por outro lado, um lycêo organizado como convem á capital da provincia, não dispensa essas aulas avulsas, onde a matricula serve de isentar do recrutamento, onde não se ensina, porque faltão estímulos, e ainda menos se aprende, porque falta absolutamente emulação? Creio que sim, e essa minha persuasão é antiga e inabalavel, a vista dos factos, que a experiencia, em outras provincias, e mesmo aqui, fornece contra taes cadeiras.

Prevendo o estado completo de um lycêo nesta cidade, e como indispensavel mesmo ás aulas, já creadas, mandei organizar a planta e dar principio a um edificio, onde não só as actuaes, mas as cadeiras, que, de futuro, se crearem, possão ter as precisas accomodações. O laço, que une entre si os diversos ramos de humanidades, e os põe em manifesta dependencia uns dos outros, a nobreza inherente ao ensino, de certo modo, aconselhão que não se ensinem uns aqui, outros ali, uns nesta, outros naquella rua, em casas sem commodos e as vezes arruinadas e indecentes; porêm em ~~um~~ edificio sufficientemente vasto, e com a capacidade precisa, para receber em si os alumnos, que frequentão as differentes aulas, os quaes da circumstancia de estarem todas ellas reunidas em uma

só casa, terão a vantagem de não perderem tempo, indo de uma para outra parte, de estimularem-se reciprocamente, relacionando-se uns com outros, e estabelecendo certa permuta de idéas, e esse contacto, que faz polir os estudantes e adiantar os seus conhecimentos. Foi nesse presupposto que mandei dar principio á construcção do edificio, e conto com a vossa approvação.

## 2.º — INSTRUCCÃO PRIMARIA.

Os provimentos effectivos e provisorios das cadeiras de primeiras letras de um e outro sexo constão da relação indicada pela letra G, a qual tambem mostra o numero de cadeiras vagas.

Sinto dizer-vos que entre as vagas comprehende-se a segunda cadeira do sexo masculino desta cidade, apesar dos meus constantes esforços por preencher-a: de dous individuos, que a occuparão, um pedio logo escusa sem motivo plausivel, e o outro por não inspirar confiança bastante.

As diligencias da autoridade, no sentido de dar ás escolas professores sufficientemente habilitados, frustrão-se, pela maior parte, porque quem sabe para ensinar julga-se muito mal pago com as mesquinhas remunerações do magisterio na actualidade, e, portanto, busca outro meio de vida mais rendoso, e sempre facil, em um paiz novo,

ao homem de intelligencia e actividade, e, por outro lado, augmentar os ordenados ao ponto de os fazer attractivos, seria onerar os cofres, sem fundada esperanza de obter logo o pessoal preciso, visto como bons professores, mesmo de primeiras letras, não se improvisão. E' este um mal, a que se não pôde alcançar remedio de chofre: cumpre ter paciencia e perseverança.

A todas as cadeiras, que são providas, tenho sempre marcado o maximo do ordenado permittido pela lei em vigor, que é de 16 de março de 1846, e assim procedendo dirijo-me por motivos de reconhecida justiça: dou o maximo, e fico convencido de não dar bastante.

Nomeei uma commissão de pessoas idoneas para apresentar-me um projecto de regulamento a respeito da instrucção publica, e aguardo o seu trabalho, afim de, auxiliado com o fructo de suas lucubrações e experiencia, tratar da organização do mencionado regulamento.

O inspector geral da instrucção publica, por falta de tempo, visto como, nomeado em fins de setembro, teve motivo urgente para ir á côrte, onde demorou-se quasi dous mezes, não pôde apresentar um relatorio circumstanciado do estado de sua repartição, o que fará depois, como é de esperar de sua aptidão.