

ANA PAULA KUCZMYNDA DA SILVEIRA

**A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM REGIÕES DE IMIGRAÇÃO: O CASO DA
CIDADE DE BLUMENAU**

Florianópolis - SC
2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ANA PAULA KUCZMYNDA DA SILVEIRA

**A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM REGIÕES DE IMIGRAÇÃO: o caso da
cidade de Blumenau**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues.

Florianópolis - SC
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silveira, Ana Paula Kuczmynda da
A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
REGIÕES DE IMIGRAÇÃO: : O CASO DA CIDADE DE BLUMENAU /
Ana Paula Kuczmynda da Silveira ; orientadora, Rosângela
Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2013.
732 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Configuração da disciplina de Língua
Portuguesa. 3. Germanismo pedagógico. 4. Escolas teuto-
brasileiras em Santa Catarina. 5. Cultura escolar. I.
Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

**A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM REGIÕES DE IMIGRAÇÃO: o caso da
cidade de Blumenau**

Esta Tese foi julgada aprovada para obtenção do título de Doutora em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 16 de dezembro de 2013

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Linguística

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC – profa.
orientadora)

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel (UNIOESTE)

Profa. Dra. Luciana Pereira da Silva (UTFPR)

Profa. Dra. Maria Inês Probst Lucena (UFSC)

Prof. Dr. Adair Bonini (UFSC)

Prof. Dr. Werner Heidermann (UFSC)

Aos meus amores, Carlos Eduardo, André Luiz, Pedro Augusto,
Ana Christine e Luiz Henrique: meus eternos
companheiros de viagem.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final de mais essa etapa, muitas são as pessoas a agradecer, seja pelo envolvimento direto com a pesquisa ou pelo apoio, pelo carinho e pela amizade durante os quase cinco anos que marcaram esse processo.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família pela compreensão com as minhas ausências e a minha dedicação ao trabalho. Foram férias, muitos finais de semana, noites que pareciam não ter fim, em que vocês estiveram ali, ouvido-me falar sobre a pesquisa, sobre as minhas ansiedades, o meu cansaço, as minhas dúvidas. Obrigada more e filhotes, sem vocês nada disso valeria a pena! Obrigada Rita, Paulo e ao meu sogro-pai Luiz Cláudio por serem ouvido, braço e abraço! Obrigada mãe e pai, pelo exemplo que sempre foram para mim e pela compreensão toda vez que Blumenau ficava muito longe do Rio de Janeiro! Obrigada mano e mana, vovô, titia e sobrinhos por me incentivarem à conquista.

Agradeço muito aos meus alunos, inspiração diária e gás da minha Coca-cola. Vocês me presenteiam todo dia com a alegria de ser professora. Obrigada aos meus colegas de trabalho, que se tornaram um nova família para mim. Especialmente à Vanessa, ao Léo, à Graci, ao Marcinho, à Josi, ao Yuri, à Jana, obrigada pela preocupação, pela compreensão, por trabalharem junto, por terem feito do IFSC uma extensão da minha casa.

Agradeço aos meus ex-professores da FURB, principalmente à professora Bethânia, amiga e incentivadora de sempre.

Obrigada aos meus professores durante o processo de doutorado, professor Gilvan, professor Josias, Professora Mary, professora Rosângela. As palavras de vocês constituem em muito o pano de fundo desta tese.

Obrigada à banca de qualificação do projeto de tese: Professoras Clarice, Maristela e à minha amiga Nara, professores Adair e Werner. As sugestões e comentários de vocês foram fundamentais para dar a esta pesquisa consistência e coerência.

Obrigada aos amigos (poucos e muito bons) que fiz durante o doutorado. Nara, Nívea, Vidomar e Rita, vocês são 10!

Um agradecimento mais do que especial à minha orientadora, professora Rosângela Hammes Rodrigues, que, no início dessa caminhada, há oito anos atrás (2 de mestrado e quase cinco de doutorado), era apenas a minha professora e hoje é conselheira,

colega de trabalho, de pesquisa, de viagens e, sobretudo, uma amiga em cujo apoio e orientação aprendi a confiar. Obrigada pela paciência de ler tantas páginas e corrigi-las com tanta atenção.

Obrigada à equipe de suporte do Núcleo de Memória da Biblioteca Pública do Estado em Florianópolis; obrigada à professora Suely Petry e sua equipe, sempre tão atenciosa, do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva. Obrigada professor Pedron e professora Dinorah pela atenção com a qual sempre me receberam fornecendo-me material para a pesquisa. Obrigada Rosélia e toda equipe de suporte do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio pela confiança com a qual me abriram seus arquivos. Obrigada à equipe de biblioteca do Colégio Sagrada Família e à equipe da secretaria do Colégio Estadual Pedro II (SC), em especial à Elizabeth. Obrigada Sr. Adalberto Day, à família Odebrecht e ao Sr. Pamplona pelos dados interessantes que me forneceram, pela atenção e pela troca de e-mails.

Obrigada ao Dr. Dario e ao Dr. Rodrigo Vanzelli, que me ajudaram a superar a dor e o medo, para dar ponto final a esta tese.

Por fim, obrigada aos muitos alguéns que cruzaram o meu caminho durante esse período e de alguma maneira me fortaleceram para que, um dia, esse dia chegasse.

RESUMO

Esta tese de doutoramento constitui uma pesquisa documental de cunho qualitativo, vinculada à área de Linguística Aplicada, a qual teve como objetivo geral analisar a constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Secundário da cidade de Blumenau (em Santa Catarina), desde o momento da fundação da cidade, na década de 1850, até o final da década de 1950, quando observamos a consolidação dos movimentos de nacionalização do ensino no contexto estudado. Ressaltamos que Blumenau foi, em sua origem, uma colônia de imigração, constituída principalmente, em seus primeiros tempos, por imigrantes germânicos, que nela vieram a compor uma comunidade teuto-brasileira com características bastante específicas, as quais marcaram o espaço e a cultura escolar. A pesquisa abrangeu dois grandes cronotopos: de 1850 a 1890 e de 1890 a 1980. Esse último cronotopo foi dividido, ao longo da nossa análise, em quatro períodos, a saber: de 1890 a 1900; de 1900 a 1920; de 1920 a 1940 e de 1940 a 1959. Para realizar este estudo tomamos como ancoragem teórica: (1) os estudos do Círculo de Bakhtin sobre a arquitetônica do ato responsável, do sujeito e do discurso, e sobre língua, enunciado e texto; (2) os estudos a respeito da cultura escrita e da cultura escolar; (3) os estudos de letramento(s); (4) os estudos relativos à história da educação e à historiografia da disciplina de Língua Portuguesa. Nossa metodologia de pesquisa envolveu analisar discursos da escola e sobre a escola relativos aos cronotopos já apontados, cuja delimitação não se efetivou *a priori*, mas sim constituiu um resultado da pesquisa. Desenvolvemos o estudo articulando o trabalho com fontes escritas – documentais e bibliográficas, primárias e secundárias, – que remetiam de alguma forma ao contexto estudado e o problema de pesquisa. Principalmente analisamos dados relativos à configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto de duas escolas blumenauenses, o Colégio São Paulo (posteriormente, Colégio Franciscano Santo Antônio) e a Escola Nova Alemã de Blumenau (posteriormente, Colégio Pedro II), as quais foram as primeiras a realizar a oferta de ensino secundário na cidade e praticamente (à exceção do Colégio Sagrada Família, o qual até 1945 esteve atrelado ao Colégio Franciscano Santo Antônio) as únicas a ofertá-lo dentro

do recorte da pesquisa. Ao longo do estudo, analisamos a maneira como se constituíram, nos primeiros anos após a imigração, os eventos e práticas de letramento que caracterizaram a sociedade blumenauense. Igualmente, refletimos sobre os valores e crenças desses imigrantes em relação à escola e ao aprendizado e uso da língua portuguesa e da língua alemã, bem como analisamos como essas práticas de letramento, esses valores e crenças e o próprio projeto de sociedade que esses imigrantes delinearão influenciaram, ao longo do tempo, a constituição da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau. Além disso, observamos como a adoção de políticas educacionais de cunho oficial (em nível federal, estadual, municipal), principalmente aquelas vinculadas aos movimentos de nacionalização e à popularização dos livros didáticos, nortearam a configuração da disciplina de Língua Portuguesa, influenciando seus rumos. Por fim, discutimos aproximações e afastamentos que podem ser observados entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau e aquela que se observa principalmente na região sudeste do Brasil e que nos acostumados a entender como a história “oficial” dessa disciplina no Brasil, procurando levantar e discutir possíveis causas que justifiquem esses movimentos de aproximação ou de afastamento, dentre as quais ressaltamos os movimentos de nacionalização do ensino, principalmente o segundo movimento de nacionalização; a proliferação dos livros didáticos na esfera escolar e o fortalecimento, no Brasil, do movimento escolanovista.

Palavras-chave: Cultura escrita; Cultura escolar; Disciplina de Língua Portuguesa; Escolas teuto-brasileiras; Germanismo pedagógico.

ABSTRACT

This doctoral thesis is a qualitative documental research, linked to Applied Linguistics research area, which aimed at analyzing the socio-historical constitution of the school subject Portuguese Language in the context of Secondary School in the city of Blumenau (in Santa Catarina), since the city foundation, in the 1850's, until the end of the 1950's when we observe the consolidation the education nationalization movements in the studied context. We underline that Blumenau, in its origin, was a colonization colony, mainly constituted, in its first moments, by German immigrants, who composed a German-Brazilian community with very specific characteristics, which marked school space and culture. The research involved two large chronotopes: from 1850 to 1890 and from 1890 to 1980. This last chronotope was divided, during our analysis, in four different periods: from 1890 to 1900; from 1900 to 1920; from 1920 to 1940 and from 1940 to 1959. The study was anchored: (1) in the studies of Bakhtin's Circle about the architectural of the responsible act, of the subject and of discourse, and about language, utterance and text; (2) the studies about written culture and school culture; (3) literacy studies; (4) the studies concerning education history and the historiography of Portuguese Language school subject. Our research methodology involved analyzing discourses from school and about school regarding the already mentioned chronotopes, which delimitation did not happen previously to the research, but constituted one of its results. We developed the study articulating the work with written sources – primary and secondary, of documental and bibliographic nature – which concerned, in some extent, the studied context and the research problem. Mainly, we analyzed data regarding the configuration of Portuguese Language school subject in the context of two schools in Blumenau, Colégio São Paulo (Colégio Franciscano Santo Antônio later) and Escola Nova Alemã de Blumenau (Colégio Pedro II later), which were the first ones to offer secondary education in the city and almost the only ones which offered it (with the exception of Colégio Sagrada Família, which, until 1945, was connected to Colégio Franciscano Santo Antônio) in the research outline. During the study, we analyzed the way literacy events and literacy practices that characterized

Blumenau's society were constituted in the first years after immigration. Also, we reflected about values and beliefs of these immigrants in relation to school and in relation to the learning and use of Portuguese and German languages, as well as we analyzed how these literacy practices, these values and beliefs and even the society project designed by these immigrants influenced, through the time, the constitution of Portuguese Language school subject in the city of Blumenau. Furthermore, we observed how the adoption of educational policies of official nature (in federal, state, and municipal level), mainly the ones connected to nationalization movements and to the popularization of didactic books, guided the configuration of Portuguese Language school subject, influencing its directions. Finally, we discussed approaches and distances which may be observed between the configuration of this school subject in the city of Blumenau and the its configuration in the southeast of Brazil, which we are used to understand as the "official" history of this school subject in Brazil, trying to point out and discuss possible causes which may justify these movements of approaching and distancing, among which we underline the education nationalization movements, mainly the second nationalization movement; the proliferation of didactic books in school sphere and the strengthen of the New School movement in Brazil.

Key-words: Written culture; School culture; Portuguese Language School Subject; German-Brazilian schools; Pedagogical Germanism.

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

A tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade é diferente. É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada.

(FREIRE, 2009[1992], p. 156,
grifos do autor)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relatório de alunos do colégio sagrada família em 1934 **158**

Tabela 2 – Índices de analfabetismo por idade entre 1890 e 1920 **351**

Tabela 3 – Livros didáticos adotados entre 1932 e 1939 na 1ª. e 2ª. Séries. **530**

Tabela 4 – Livros didáticos adotados entre 1932 e 1939 na 3ª, 4ª e 5ª séries **540**

Tabela 5 – Conteúdos relacionados como pontos de prova para a quinta série no ano de 1937..... **558**

Tabela 6 – Pontos de prova referentes ao estudo da gramática – 3ª série - 1939 **561**

Tabela 7 - Pontos de prova referentes ao estudo da gramática – 4ª série - 1938 **563**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grade curricular do Colégio Pedro II em 1841 **301**

Quadro 2 – Comparação entre os conteúdos do programa de ensino de 1882 e o de 1892 para o Colégio Pedro II: 1º. ano .. **343**

Quadro 3 – Comparação entre os conteúdos do programa de ensino de 1882 e o de 1892 para o Colégio Pedro II: 2º. ano .. **346**

Quadro 4 – Distribuição das aulas semanais pelas disciplinas em cada classe (1910) **458**

Quadro 5 – Quadro de alunos da Escola Nova que concluíram o ano letivo de 1910 **461**

Quadro 6 – Resumo de pontos de prova para a 1a. série – Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) **607**

Quadro 7 – Resumo de pontos de prova para a 1a. série – Colégio Pedro II **608**

Quadro 8 – Resumo de pontos de prova para a 1a. série – Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) **611**

Quadro 9 – Resumo de pontos de prova para a 2a. série – Colégio Pedro II **611**

Quadro 10 – Resumo de pontos de prova para a 3a. série – Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).....**614**

Quadro 11 – Resumo de pontos de prova para a 3a. série – Colégio Pedro II **616**

Quadro 12 – Resumo de pontos de prova para a 4a. série – Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo)..... **619**

Quadro 13 – Resumo de pontos de prova para a 4a. série – Colégio Pedro II **621**

Quadro 14 – Tópicos de literatura para o 1º. ano do curso clássico..... **634**

Quadro 15 – Tópicos de literatura para o 2º. ano do curso clássico.....**637**

Quadro 16 – Tópicos de literatura para o 1º. ano do curso clássico.....**641**

Quadro 17 – Tópicos de gramática para o 1º. ano do curso clássico..... **648**

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Convite festa cívica Colégio Luiz Delfino – 1925.....	236
FIGURA 2 – Jornal A Juventude – G. E. Luiz Delfino – 1936.....	238
FIGURA 3 – Texto de Eri Varela publicado no jornal A Juventude (1936)	239
FIGURA 4 – Nosso Jornal – G.E. Modelo Pedro II – 1950.....	241
FIGURA 5 – Trecho da Gramática de João de Barros - Artigos (1940)	258
FIGURA 6 – Quadro comparativo entre o plano de estudos proposto por Nóbrega e o proposto pela <i>Ratio Studiorum</i>	262
FIGURA 7 – Exercícios propostos por Caldas Aulete para abordar questões de prosódia.....	288
FIGURA 8 – Exercícios propostos por Caldas Aulete para abordar questões de prosódia.....	289
FIGURA 9 – Exercícios propostos por Caldas Aulete para abordar questões de prosódia.....	295
FIGURA 10 – Matriz curricular Colégio Pedro II – Rio de Janeiro(1838).....	299

FIGURA 11 – Atividades sobre advérbios.....	317
FIGURA 12 – Atividades sobre advérbios.....	318
FIGURA 13 – Atividades de análise lógica – Grammatica.....	319
FIGURA 14 – Ditado de excertos de textos.....	324
FIGURA 15 – Atividade de análise lógica.....	326
FIGURA 17 – Trecho de manuscrito em alemão para ensino de língua/literatura.....	388
FIGURA 18 – Página do caderno de caligrafia de Edite Gaertner (1891).....	407
FIGURA 19 – Página do caderno de caligrafia de Victor Gaertner (1889).....	407
FIGURA 20 – Registros do Colégio Franciscano Santo Antônio – 1896.....	418
FIGURA 21– Grupo Escolar Luiz Delfino.....	426
FIGURA 22 – Parte não-verbal, texto <i>O Problema</i>	433
FIGURA 23 – Texto <i>Se eu fosse você</i>	435
FIGURA 24 – Registro fotográfico dos professores das escolas particulares alemães participantes de curso intensivo de português em Blumenau – 1918.....	441

FIGURA 25 – Conjugação verbal – futuro do presente.....	474
FIGURA 26 – Drills em língua portuguesa.....	478
FIGURA 27 – Quarta lição (texto para leitura).....	478
FIGURA 28 – Quarta lição (dialogação).....	479
FIGURA 29 – Uso do c e do ç.....	480
FIGURA 30 – LIÇÃO XXXIII.....	482
FIGURA 31 – LIÇÃO XXXIII.....	483
FIGURA 32 – Carta pessoal – destinatário/remetente.....	487
FIGURA 33 – Carta pessoal – endereçamento.....	488
FIGURA 34 – Mapa de frequência – Colégio Franciscano Santo Antônio (1932).....	504
FIGURA 35 – Manual oferecido pela Câmara Municipal de Blumenau aos alunos das escolas primárias do município (1930) – Pontuação.....	510
FIGURA 36 – Folheto do evento comemorativo aos 40 anos da Escola Nova.....	515
FIGURA 37 – Capa da Antologia FTD, Edição de 1942.....	591

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO24

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA39

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	41
2.1.1 O MUNDO, O “EU”, O OUTRO E O ATO – UMA ARQUITETÔNICA DO SUJEITO.....	34
2.1.2 DA REALIDADE AO SIGNO – UMA TRAJETÓRIA AXIOLÓGICA.....	51
2.1.3 IDEOLOGIA E CRONOTOPO – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, DO SIGNO E DA SOCIEDADE.....	63
2.1.4 A NATUREZA DA LÍNGUA-LINGUAGEM EM BAKHTIN.....	76
2.1.5 O ENUNCIADO COMO UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO.....	94
2.2 CULTURA ESCOLAR, CULTURA ESCRITA E OS ESTUDOS DE LETRAMENTO: INTERAÇÃO, PRÁTICA CULTURAL E IDEOLOGIA.....	112

3 METODOLOGIA E PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA142

3.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA E OS PASSOS QUE ORIENTARAM A SUA REALIZAÇÃO.....	142
3.2 DADOS DE PESQUISA.....	151

4 REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA, A CULTURA ESCRITA E A CULTURA ESCOLAR EM BLUMENAU: O INÍCIO DE UM PERCURSO169

4.1 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ PARA O BRASIL E SUAS REFRAÇÕES NA ESFERA ESCOLAR.....	170
4.2 A CULTURA ESCRITA E A CULTURA ESCOLAR NA ALEMANHA: AS ORIGENS DO DISCURSO SOBRE A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUAS NA COLÔNIA DE BLUMENAU	185

4.3 O DIÁLOGO ENTRE A CULTURA ESCRITA E A CULTURA ESCOLAR – DA FUNDAÇÃO DA COLÔNIA À NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO.....	203
4.3.1 O ESPAÇO E O PAPEL DA CULTURA ESCRITA E DA CULTURA ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DA COLÔNIA DE BLUMENAU: ALGUMAS REFLEXÕES.....	203
4.3.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO – UM DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E O MUNDO QUE A CIRCUNDA.....	215
4.3.3 LÍNGUA ALEMÃ E LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: UM DESAFIO E UMA ESCOLHA	246

5 EM BUSCA DE UMA “HISTÓRIA OFICIAL” DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL..... 254

5.1 DE 1500 A 1838 - ORIGENS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BRASILEIRA.....	255
5.2 O COLÉGIO IMPERIAL PEDRO II, O SURGIMENTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA CONFIGURAÇÃO NO SÉCULO XIX	296
5.3 A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA À DÉCADA DE 1960	335

6 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM BLUMENAU DE 1850 A 1960 – AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES EM RELAÇÃO À “HISTÓRIA OFICIAL”..... 363

6.1 DA FUNDAÇÃO DA COLÔNIA DE BLUMENAU À PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA: A ESCOLA E A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PASSOS TRÔPEGOS	364
6.2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1889 AO FINAL DA DÉCADA DE 1950 – INSTITUIÇÃO E MUDANÇA DE UMA PRÁTICA	390
6.2.1 TEMPO DE MUDANÇAS (1889 – 1900): A CRIAÇÃO DA ESCOLA NOVA E A CONSTITUIÇÃO DO COLÉGIO FRANCISCANO SANTO ANTÔNIO (ANTIGO COLÉGIO SÃO PAULO)	391
6.2.1.1 <i>Olhando a Escola Nova e o Colégio São Paulo/Franciscano Santo Antônio mais de perto: pontos de afastamento e de aproximação.....</i>	395
6.2.1.2 <i>A configuração da disciplina de Língua Portuguesa nesse tempo-espaço.....</i>	404

6.2.2 A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM BLUMENAU DE 1900 A 1920: DESAFIOS E INVESTIMENTOS NA INOVAÇÃO.....	422
6.2.2.1 A conformação das mudanças educacionais no contexto de Santa Catarina – o primeiro movimento de nacionalização do ensino ..	422
6.2.2.2 A configuração das escolas e a disciplina de Língua Portuguesa nesses tempos de mudança	448
6.2.3 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1920 A 1940 – CENSURA, COERÇÃO E MUDANÇA	499
6.2.3.1 O cenário catarinense em mudança nas décadas de 1920 e 1930 – a hora do ensino secundário.....	500
6.2.3.2 A configuração da disciplina de língua portuguesa nos últimos anos da Escola Nova e nos primeiros anos do curso secundário equiparado do Colégio Franciscano Santo Antônio	519
6.2.4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM BLUMENAU ENTRE 1940 E O FINAL DA DÉCADA DE 1950: CONFORMAR E CRESCER	573
6.2.4.1 A configuração do ensino secundário em Santa Catarina e em Blumenau nas décadas de 1940 e 1950: um panorama geral.....	574
6.2.4.2 A configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do curso ginásial entre 1940 e 1960.....	580
<u>6.2.4.2.1 O ensino e a aprendizagem da leitura.....</u>	<u>587</u>
<u>6.2.4.2.2 O ensino e a aprendizagem da redação escolar.....</u>	<u>598</u>
<u>6.2.4.2.3 O ensino e aprendizagem da gramática.....</u>	<u>604</u>
6.2.4.3 A configuração da disciplina de Língua Portuguesa no segundo ciclo do curso secundário em Blumenau entre 1940 e o final da década de 1950.....	623
<u>6.2.4.3.1 O ensino e a aprendizagem da leitura.....</u>	<u>625</u>
<u>6.2.4.3.2 O ensino e aprendizagem da literatura.....</u>	<u>630</u>
<u>6.2.4.3.3 O ensino e aprendizagem de redação/composição</u>	<u>643</u>
<u>6.2.4.3.4 O ensino e a aprendizagem da gramática.....</u>	<u>646</u>
6.3 SÍNTESE ANALÍTICA DO CAPÍTULO	651

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....661

REFERÊNCIAS.....668

1 INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se nas ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA)¹ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pela professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, que, por sua vez, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística na grande área de concentração *Linguística Aplicada*. Nessa área de concentração específica, esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira*, que agrega estudos acerca dos usos sociais da linguagem, em perspectivas sócio-histórica e sociocognitiva, desenvolvidos a partir de pesquisas interpretativas e pesquisas-ação, dentre outras, que envolvem a elaboração didática da leitura, da escuta, da produção textual e da análise linguística; o ensino e aprendizagem de leitura e produção textual nos livros didáticos, dentro de uma perspectiva histórica; a constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa e o ensino de língua estrangeira.

Esta pesquisa de doutoramento tem como tema central a análise da constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa² em contexto de imigração, mais particularmente, no contexto da cidade de Blumenau, situada no Vale do Rio Itajaí-Açu, em Santa Catarina. A questão central que nos norteou nesta pesquisa foi: *Como se efetivou, sob uma perspectiva sócio-histórica, a constituição da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau, no contexto do ensino secundário*³, dentro

¹ O NELA foi criado em 2009 com objetivo de unificar atividades de pesquisa, ensino e extensão pautadas em uma concepção de língua como objeto social e que enfoquem os seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua materna; leitura; textualização; alfabetização; discurso e gêneros do discurso; cultura escrita e estudos de letramento e diferentes práticas sociais de uso da língua nas modalidades oral e escrita. A página do NELA está disponível em: <<http://nela.cce.ufsc.br>>.

² Utilizamos “Língua Portuguesa”, com iniciais maiúsculas, para nos referirmos à disciplina escolar que leva este nome, diferenciando-a de “língua portuguesa”, com iniciais minúsculas, expressão que utilizamos para fazer referência à língua propriamente dita.

³ Até 1971, quando é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/1971 –, a educação secundária compreendia a etapa escolar posterior ao ensino primário, ensino este dedicado às crianças menores e que tinha, na Lei nº

do recorte temporal que vai do momento da fundação da cidade, em 1851, até o final da década de 1950?

Assim sendo, constituiu objetivo geral da pesquisa analisar a constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Secundário da cidade de Blumenau⁴, cidade esta de colonização alemã, desde o momento de sua fundação até o final da década de 1950, quando observamos a consolidação dos movimentos de nacionalização do ensino nesta cidade.

Elencamos como objetivos específicos:

(1) analisar, a partir de pesquisa documental e bibliográfica, a maneira como se vão constituindo, nos primeiros

4.024/1961, duração mínima de quatro anos. O ensino secundário no Brasil ganhou seu primeiro regulamento em 1838, com a aprovação dos estatutos do Colégio Imperial Pedro II, no Rio de Janeiro, apresentando, durante boa parte do século XIX e do século XX, sete ou oito anos de duração. Na Lei nº 4.024/ 1961, o ensino secundário aparece nomeado como educação de 2º grau e dividido nos ciclos ginasial e colegial, tendo o primeiro a duração de quatro anos e o segundo a duração de, no mínimo, três anos. Dez anos depois, na Lei nº 5.692/1971, a educação primária e secundária foram reorganizadas: o ensino de 1º grau passou a ter a duração de oito anos letivos (incorporando as séries do antigo ensino primário e do curso ginasial) e o 2º grau passou a durar de três a quatro anos (correspondentes às séries do curso colegial). Em meados da década de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 (Lei Darcy Ribeiro) – reconfigura os níveis de ensino. Segundo a Lei Darcy Ribeiro, o nível fundamental (anteriormente ensino de 1º grau) passa a compreender 8 anos, os quatro primeiros correspondentes às séries iniciais e os quatro últimos às séries finais, e o nível médio (anteriormente ensino de 2º grau) apresenta duração mínima de três anos. Os níveis fundamental e médio compõem a educação básica. Recentemente, em 2006, a Lei nº 11.274/2006 ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, sendo entendidas como séries finais do ensino fundamental as quatro últimas desse nível de ensino.

⁴ É importante ressaltar que, em sua origem, e, até meados do século XX, o município de Blumenau tinha uma extensão territorial muito superior àquela que apresenta atualmente. Para efeitos desta pesquisa, no entanto, centrar-nos-emos no recorte geográfico atual da cidade de Blumenau (com as dimensões hodiernamente ocupadas por ela), cuja extensão é mais reduzida, ainda que, em momentos oportunos, façamos remissões ao contexto do município tal como se apresentava em diferentes momentos de sua história. Salientamos que este recorte se justifica, uma vez que a região hoje ocupada pela cidade de Blumenau contém a região que acolheu os primeiros colonizadores, onde eles se concentraram durante muitos anos e onde se fixaram a maior parte das instituições de ensino. Além disso, ao longo dos anos, diferentes partes do município foram-se emancipando e tornando-se, portanto, outros municípios; acompanhar esse processo de separação não faz parte do escopo deste trabalho.

anos após a imigração⁵, os eventos e práticas de letramento que caracterizam a sociedade blumenauense, assim como analisar os valores e crenças desses imigrantes em relação à escola e ao aprendizado e uso da língua portuguesa e da língua alemã;

(2) refletir sobre a maneira como essas práticas de letramento, esses valores e crenças e o próprio projeto de sociedade que esses imigrantes delinearam vão influenciando, ao longo do tempo, a constituição da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau;

(3) analisar a maneira como os valores associados ao domínio de uma determinada língua e o seu papel na constituição do sujeito influenciam ou não a configuração da disciplina de Língua Portuguesa, ao longo dos anos, no contexto estudado;

(4) traçar, a partir de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida com base em fontes escritas, primárias e secundárias, a história da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau no recorte temporal a que aqui nos propomos, dividindo-a em dois momentos, a saber, da fundação da cidade à proclamação da República (1851 – 1889/90), daí ao final da década de 1950 (época em que se consolidam as mudanças provocadas pelo movimento de nacionalização do ensino);

(5) observar como a adoção de políticas educacionais de cunho oficial (em nível federal, estadual e municipal) norteia ou não a configuração da disciplina de Língua Portuguesa, influenciando seus rumos;

(6) analisar os pressupostos teórico-metodológicos os quais balizam os movimentos que se delineiam na constituição da disciplina de Língua Portuguesa no contexto estudado;

(7) discutir aproximações e afastamentos que podem ser observados entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau e aquela que se observa principalmente na região sudeste do Brasil e que nos acostumados a entender como a história “oficial” dessa disciplina no Brasil;

⁵ Referimo-nos aqui aos primeiros grupos de alemães que vieram para Blumenau ao longo da segunda metade do século XIX e participaram da constituição da cidade desde as suas origens.

(8) levantar e discutir possíveis causas que justifiquem esses movimentos de aproximação ou de afastamento.

Ao alinharmos esse objetivos específicos, acreditamos ser relevante elucidar que, quando falamos em uma história “oficial” para a disciplina de Língua Portuguesa, queremos dizer que o contexto privilegiado para a análise dos movimentos e mudanças pelas quais a disciplina passou ao longo do tempo parece-nos ter sido o do sudeste do Brasil, talvez em decorrência do fato de a cidade do Rio de Janeiro ter constituído o local em que se fixou a Corte Portuguesa ao chegar ao país e, durante um longo período, ter sido a capital do Império e da República, portanto, local onde as políticas educacionais mais rapidamente repercutiam no recorte temporal contemplado nesta pesquisa. Ressaltamos também o papel, nesse processo, do Colégio Pedro II, instituição secundária modelar criada na cidade do Rio de Janeiro, em 1838, cujos regimentos e estatutos viriam a balizar a instituição da escola secundária no restante do país ao longo do Império e dos primeiros anos da República.

Entendemos que os objetivos desta pesquisa coadunam com aqueles definidos pela linha de pesquisa à qual se vincula e ao grupo de pesquisa ao qual está atrelado, principalmente no que tange à preocupação em perscrutar os caminhos que a disciplina de Língua Portuguesa tomou e vem tomando ao longo do tempo, analisando a sua constituição sócio-histórico-ideológica em um contexto bastante específico – o da cidade de Blumenau. Isso implica pensar os sujeitos envolvidos nesse processo, suas trajetórias, o horizonte-apreciativo que norteia/norteou suas escolhas, a maneira como atuam/atuaram na constituição da cidade, de sua cultura, da educação nesse contexto e, mais especificamente, na constituição da disciplina de Língua Portuguesa ao longo do tempo. É importante aqui ressaltar que, quando nos referimos aos sujeitos envolvidos nesse processo, não estamos apenas nos referindo àqueles que vieram para a região na condição de imigrantes e atuaram direta ou indiretamente na implantação dos primeiros núcleos escolares, nem tampouco somente àqueles que foram, no recorte temporal compreendido por esta pesquisa, professores, gestores e alunos nas escolas do município; referimo-nos aqui também a sujeitos que circularam em contextos mais amplos e

que influenciaram a trajetória da escola, particularmente, a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa na região.

Isso implica dizer que pensar a constituição dessa disciplina na cidade de Blumenau pressupõe ir além do universo microcultural⁶ em que ela se insere para voltar um olhar interessado sobre a dimensão macrocultural – sobre o estado de Santa Catarina, o Brasil e o espaço supranacional Brasil-Europa (Alemanha). Nesse sentido, observando a indissociabilidade entre o global e o local, uma vez que os sujeitos que transitam nesta dimensão também o fazem naquela, para os objetivos desta pesquisa, ambos os espaços precisavam ser analisados sob uma perspectiva sócio-histórica, compreendidos como espaços axiologizados, constituídos pelo conflito entre diferentes ideologias e, portanto, permeados de discursos também diversos que vão, de uma maneira ou de outra, remetendo à história sobre a qual desejamos refletir – a configuração da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau.

Esta pesquisa teve sua origem nas minhas inquietações, quando, em 2010, ao atuar em um programa de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da rede pública de uma cidade situada no entorno de Blumenau (e que à época da fundação de Blumenau fazia parte da cidade), fui inquirida pelos professores a respeito dos contornos específicos que a disciplina de Língua Portuguesa havia adquirido no contexto dessa região.

Na época, convidada a falar aos professores sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa e sobre as “marcas” que essa história nela havia deixado, percebemos – esses colegas e eu – o quão pouco conhecíamos sobre a constituição da disciplina na região na qual atuávamos. Ainda que, no meu discurso, ao iniciar as discussões daquele momento de formação, houvesse dito a eles que, da mesma maneira que

⁶ Usamos aqui o termo microcultura e a expressão universo/dimensão microcultural para nos referirmos, em uma perspectiva sociocultural, à cultura que assinala grupos de sujeitos que compartilham valores, crenças e comportamentos semelhantes, cultura essa constituída ao longo da história do grupo e no âmbito das interações que nele se efetivam. As diferentes microculturas dialogam em um espaço mais amplo – o espaço da macrocultura, do discurso oficial e dominante. Micro e macrocultura influenciam-se mutuamente e atuam na constituição do sujeito, da mesma maneira que os sujeitos influenciam a sua constituição.

todos somos sujeitos sócio-historicamente constituídos, também a disciplina de Língua Portuguesa se constituiu no âmbito de uma cultura, ao longo da história de uma determinada sociedade e das interações que nela se efetivam/efetivaram, pensava então a respeito de uma história “genérica”, vivida em contextos outros que não aquele em que eu e aqueles professores atuávamos.

Nesse primeiro momento de formação, havia, sem inicialmente perceber, levantado uma dúvida: há apenas uma constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil ou há múltiplas constituições que se entrelaçam de alguma maneira?

Quando um professor, em meio aos quase trinta professores que participavam daquele encontro, ao final da tarde, perguntou-me *“Professora, gostei tanto de pensar toda essa tarde sobre a maneira que a disciplina de Língua Portuguesa se formou, que fiquei pensando, será que aqui na nossa região foi assim também?”*, eu me lembro de ter respondido *“Quando comecei esse encontro, eu disse que queria gerar em vocês algumas inquietações, mas com essa pergunta, sou eu que saio daqui inquieta”*. Ainda que eu dissesse que, com certeza, na região, em virtude mesmo da imigração, a constituição da disciplina era marcada por especificidades que não saberia, na época, precisar, comprometi-me a pesquisar sobre o assunto e a apresentar-lhes, futuramente, os resultados da minha pesquisa, para que pudéssemos pensar juntos sobre eles. Nesse contexto, desenvolver essa pesquisa se vincula aquele que, segundo Moita Lopes (2009), constitui o objetivo central da área de Linguística Aplicada: buscar construir inteligibilidades sobre práticas sociais em que a linguagem tem importância fundamental.

Dessa inquietação nascia esta tese, que se foi definindo mais claramente ao longo das disciplinas cursadas no doutorado, principalmente no âmbito daquelas vinculadas à área de Linguística Aplicada, com foco dirigido aos estudos do letramento, à história da disciplina de Língua Portuguesa e aos construtos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin, e naquelas vinculadas às áreas de Sociolinguística e Dialetoлогия, mais especificamente à linha de pesquisa Política Linguística.

Ao iniciarmos essa trajetória de pesquisa, levantamos a existência de certo número de estudos que abordavam, sob diferentes aspectos e seguindo uma diversidade de perspectivas

teórico-metodológicas, a constituição da instituição escolar em contexto de imigração alemã. Boa parte dessas pesquisas estava voltadas ao estado do Rio Grande Sul (dado o fato, provavelmente, de São Leopoldo ter sido o primeiro grande polo de atração de imigrantes alemães no Brasil). Dentre essas pesquisas, realço as de Lúcio Kreutz, principalmente aquelas apresentadas: em sua tese de doutoramento *Magistério e imigração alemã – o professor paroquial católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento de Restauração* (defendida em 1985); no seu livro *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira* (KREUTZ, 1994); e nos artigos *Identidade étnica e processo escolar* (KREUTZ, 1999), *Livros escolares e imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, Brasil, 1870-1939* (KREUTZ, 2008) e *Das Schulbuch (O livro escolar), 1917-1938* (KREUTZ, 2007). Todas essas pesquisas voltam-se ao contexto escolar teuto-brasileiro no Rio Grande do Sul, mas são de extrema valia para se pensar o contexto catarinense, em virtude do fato de os periódicos educacionais produzidos naquele estado terem circulação no contexto catarinense e de se ter adotado nas escolas da região de Blumenau livros didáticos oriundos do Rio Grande do Sul, principalmente aqueles produzidos na região de São Leopoldo, centro difusor de produção de materiais didáticos para a escola teuto-brasileira.

Ainda, é preciso ressaltar as pesquisas de Arthur Blasio Rambo, entre elas, as que resultaram no artigo *O teuto-brasileiro e sua identidade* (RAMBO, 2003), publicado no livro organizado por Neide Almeida Fiori, *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Do mesmo autor, ressaltamos ainda a obra *A escola comunitária teuto-brasileira católica* (RAMBO, 1994).

No que se refere à educação em Santa Catarina, ressaltamos as pesquisas de Neide Almeida Fiori, que vieram a resultar no livro mencionado acima, do qual foi organizadora, e na obra *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano* (FIORI, 1991). Também ressaltamos as pesquisas de Norberto Dallabrida, Gladys Mary Ghizoni Tieve e Celso João Carminatti, que deram origem às obras *A escola da república: Os grupos escolares e a*

modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911 – 1918) (DALLABRIA; TIEVE, 2012) e *O tempo dos ginásios: Ensino Secundário em Santa Catarina (final do século XIX – Meados do século XX)*, publicada em 2009 (DALLABRIDA; CARMINATTI, 2009).

Todos esses pesquisadores, ainda que não abordem diretamente a constituição da disciplina de Língua Portuguesa na região de Blumenau, tangenciam essa temática, ao falarem sobre o contexto histórico-social em que se efetivou a constituição da escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

Dois pesquisadores, no entanto, chamaram-nos a atenção mais de perto: José Luiz Félix e José Marcelo Freitas de Luna. Félix abordou, em sua tese de doutorado - *As gramáticas dos imigrantes alemães para aprender português: Índices de brasilidade linguística* - (defendida em 2004, na Universidade de São Paulo), a constituição de duas gramáticas da língua portuguesa elaboradas por imigrantes alemães e publicadas no Brasil, a saber: a *Vollständige Grammatik der portugiesischen Sprache in Regel und Übungsstücken (Gramática completa da língua portuguesa em regras e exercícios)*, escrita por Wilhelm Rotermund e publicada em 1897 pela editora Rotermund, em São Leopoldo (Rio Grande do Sul)⁷, e o *Lehrbuch der portugiesischen Sprache* (Livro Didático da Língua Portuguesa), escrito por Paulo Augusto Rudolf Damm⁸ e publicado em Blumenau, em 1901, pela editora Von H. Probst & Filho. A análise realizada por Félix em sua tese é de grande interesse para este trabalho, tanto em virtude do fato de Rudolf Damm ter

⁷ De acordo com Félix (2004), Wilhelm Rotermund acompanhou, em 1877, a liquidação da Sociedade Sinodal de Livros e fundou a Livraria Evangélica, a qual viria, posteriormente, a se tornar a Editora Rotermund. Ainda segundo Félix (2004), a primeira publicação da editora foi também o primeiro livro escolar produzido pelos alemães no Brasil, *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para as escolas alemãs no Brasil), de 1878. Kreutz(1994) aponta que uma outra obra de Rotermund bastante famosa – *A Orthoepia da Lingua Portuguesa em exercícios para as escolas allemãs no Brasil* – foi publicada pela editora em 1879, como anexo à cartilha acima mencionada.

⁸ Segundo Félix (2004), o título do manual de Damm (que no Arquivo Histórico de Blumenau figura traduzido como Gramática Portuguesa para alunos de língua alemã) realça uma informação particularmente importante para este trabalho: Damm foi o primeiro professor da *Neun Schule – a Escola Nova* – de Blumenau.

sido o primeiro professor da *Escola Nova* (a *Neuen Schule*)⁹ de Blumenau, a qual teve grande destaque na história da educação na cidade, quanto pelo fato de a gramática de Rotermond ter circulado nas escolas blumenauenses, uma vez que, até os primeiros anos do século XX, as obras escritas no Brasil destinadas às escolas alemãs¹⁰ provinham, em grande parte, do Rio Grande do Sul (mais especificamente da região de São Leopoldo), onde essas escolas já estavam mais bem organizadas.

Com relação ao trabalho de José Marcelo Freitas de Luna, o pesquisador defendeu sua tese *O ensino de Português na Escola Nova Alemã de Blumenau: 1889-1938. Por uma historiografia do ensino de línguas*, em 1999, na Universidade de São Paulo (USP) e, em 2000, publicou, pela Editora da FURB (Universidade Regional de Blumenau) – Edifurb – e pela Editora da Univali (Universidade do Vale do Itajaí), o livro *O português da Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*, que representa um recorte de sua pesquisa de doutorado. A pesquisa de Luna concentra-se no recorte temporal anunciado no título de sua tese e enfoca principalmente o contexto de ensino da língua portuguesa na Escola Nova Alemã de Blumenau. O recorte temporal ao qual Luna (2000) se atém se justifica exatamente em virtude do foco dirigido a essa instituição escolar, a qual foi fundada em 1889 e teve seus estatutos reformulados em 1938, em virtude da campanha de nacionalização do ensino¹¹, passando a se chamar Sociedade

⁹ A Escola Nova foi a segunda escola secundária da colônia de Blumenau e, com certeza, uma de suas mais importantes instituições de ensino entre os anos 1890 e 1930. Falaremos de forma mais detida a esse respeito nos capítulos destinados à análise.

¹⁰ Nomeamos aqui *escolas alemãs* aquelas que foram marcadas pelo germanismo pedagógico, isto é, escolas comunitárias e particulares surgidas a partir da mobilização dos teuto-brasileiros no sentido de criar escolas que atendessem suas crianças (na falta de escolas públicas que o fizessem) e se adequassem ao projeto de sujeito e de sociedade que desejavam construir. Ao longo desta pesquisa, trabalharemos tanto com as escolas oficiais (públicas e mantidas pelo governo), como com as escolas comunitárias e particulares (as escolas alemãs).

¹¹ A campanha de nacionalização do ensino se efetivou em duas fases, ou dois períodos, influenciando sobremaneira a constituição da escola e da própria sociedade teuto-brasileira. A primeira fase ocorreu durante o governo de Vidal Ramos (1910-1914) em Santa Catarina, sob a orientação do professor Orestes Guimarães, cujo programa de nacionalização visava principalmente à ampliação das escolas públicas

Escolar Pedro II. Segundo o autor, seu trabalho teve como objetivo principal “reconstruir a prática pedalingüística do ensino de Língua Portuguesa nas escolas teuto-brasileiras” (LUNA, 2000, p. 23). Por *prática pedalingüística*, Luna entende os princípios teóricos e os procedimentos didáticos “relacionados efetivamente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula” (LUNA, 2000, p. 23).

Entendemos que o trabalho de Luna é de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa e que ambas as pesquisas não se sobrepõem, uma vez que apresentam objetivos diversos, ancoram-se em pressupostos teórico-metodológicos diferentes, enfocam recortes temporais distintos e se desenvolvem a partir de percursos metodológicos também diferentes. Além disso, a pesquisa de Luna, diferentemente desta pesquisa, recobre uma única instituição de ensino.

Acreditamos que a existência das pesquisas aqui mencionadas corrobora com a importância do desenvolvimento desta tese, uma vez que, por um lado, sinaliza na direção da relevância dessa temática e, por outro, aponta para a existência de uma lacuna no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas que se voltem para a constituição da disciplina de Língua Portuguesa (finalidades, objetos, interlocutores) em contexto de imigração alemã, mais particularmente, no contexto da cidade de Blumenau.

Entendemos ainda ser importante pensar a constituição dessa disciplina escolar a partir das bases epistemológicas nas

isoladas, de maneira a propiciar a redução do número e do poder das escolas comunitárias alemãs, a conseqüente “assimilação” do imigrante e o abandono da língua alemã como língua materna. Em 1917, estando o Brasil em estado de guerra (I Guerra Mundial), todas as escolas alemãs foram fechadas, restando abertas na cidade apenas as poucas escolas públicas. Aos poucos, finda a guerra, as escolas foram novamente abrindo suas portas, ainda que, para tanto, tivessem que cumprir exigências governamentais (estaduais e federais) em relação ao ensino da língua portuguesa.

A segunda Campanha de Nacionalização se efetivou entre 1938 e 1945, durante o governo Getúlio Vargas, na vigência do período conhecido como Estado Novo, estando especialmente direcionada à nacionalização das instituições de ensino situadas em regiões de colonização. Segundo Dias (2006), ela constituiu uma política educacional que objetivava, acima de tudo, regulamentar as escolas primárias (públicas e particulares) situadas em regiões de imigração, principalmente aquelas ocupadas por teuto-brasileiros. Abordaremos a campanha de nacionalização do ensino, de forma mais detalhada, nos capítulos de análise.

quais nos ancoramos, uma vez que tanto os estudos do letramento quanto os estudos do Círculo de Bakhtin apontam a importância de se pensar a língua/linguagem e, portanto, o seu ensino e aprendizagem como práticas que não são neutras e que têm relação direta com a constituição sócio-histórica dos sujeitos e das sociedades em que se inserem. Nesse sentido, toda prática pedagógica é também uma prática cultural, política e ideológica e, como tal, é influenciada por forças e valores, dentre os quais se incluem questões de natureza étnica. Como aponta Kreutz (1999, p. 80, grifos nossos),

A possibilidade fundante para o reconhecimento do étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é **a percepção da multiplicidade de culturas que, estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem, na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional.** A realidade étnico-cultural não é uma realidade muda, ela é fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada. [...] Isso significa que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo, concorre na constituição de sujeitos e de grupos.

Nesse contexto, justificamos, por fim, a relação entre esta pesquisa, seus objetivos e a área de Linguística Aplicada, lembrando que este é um *campo do conhecimento* marcado pela inter/trans/multi/indisciplinaridade (RODRIGUES, CERUTTI-RIZZATTI, 2011)¹², que caracteriza também esta tese. Segundo Moita Lopes (2009), a Linguística Aplicada, “informada por

¹² Ao falarem sobre a reconfiguração da área da Linguística Aplicada, que, ao longo do tempo, ganhou complexidade e passou a ser vista como campo do conhecimento, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 27) apontam a reconfiguração pela qual passou também seu objeto de estudo: “Agora, esse campo do conhecimento extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos.”.

teorizações que têm colocado indagações para as Ciências Sociais e as Humanidades”, tem, na atualidade e na indisciplinaridade, procurado criar “inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central.” (MOITA LOPES, 2009, p. 22), o que, como já apontamos antes, é uma preocupação de base nesta pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada visa não apenas analisar a constituição da disciplina de Língua Portuguesa em um contexto específico – o da cidade de Blumenau –, mas também nesta constituição e através dela, pensar uma sociedade, seus valores, sua cultura, seus sujeitos e o discurso desses sujeitos, que, de uma forma ou de outra, materializou-se em textos¹³ que analisamos ao longo do percurso de pesquisa.

Moita Lopes (2009, p. 21) lembra-nos que, ao se pensar o sujeito sob o ponto de vista da Linguística Aplicada, é necessário re teorizá-lo, pensando-o em sua “heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes.”, ou seja, é preciso perceber o sujeito sócio-histórica e axiologicamente constituído no universo micro e macrocultural em que se insere. Ainda conforme Moita Lopes (2009, p. 21), “a racionalidade e os significados não são anteriores a seus usos em nossas performances nas práticas discursivas; portanto, não existem como formas universais e a-históricas. [...] A racionalidade tem corpo e história: é um reino da ideologia.”. Logo, pensar a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no contexto pretendido significa olhar a escola, mas ir além dela; significa pensar e analisar discursos e a ideologia que os constitui.

Trata-se, portanto, de refletir sobre a constituição histórica de uma disciplina escolar, mas também se trata de pensar a história de uma sociedade e dos sujeitos que a constituem, o que

¹³ Entendemos que há uma diversidade de concepções de *texto*, as quais estão atreladas também a uma variedade de ancoragens teórico-epistemológicas. Ao longo desta tese, quando pensamos e nos referimos a *texto* com base em nossos pressupostos de pesquisa, ou seja, com base nas discussões que Bakhtin introduz a esse respeito, nós o vemos como enunciado, daí a opção por utilizarmos a expressão *texto* toda vez que nos referimos a texto a partir dessa concepção. No capítulo de fundamentação teórica, esclareceremos melhor, com base em Bakhtin (BAKHTIN, 2003b [1959-1961]), a maneira como os conceitos de texto e enunciado se relacionam.

se associa ao que Roger Chartier define como história cultural: “A histórica cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos um determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, R., 2002 [1990], p. 17-18). No caso desta pesquisa, quando pensamos história cultural, estamos refletindo sobre a história da cultura escolar em dado contexto e, de forma mais específica, estamos voltando-nos à análise da disciplina de Língua Portuguesa dentro do recorte temporal e sociocultural escolhido.

Como nos lembram Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 58), “na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar”. Esses conhecimentos, valores e comportamentos constituem “produtos e processos” intrinsecamente relacionados às lutas e aos embates que se efetivam na “sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58). Para atender os objetivos que delineamos para esta pesquisa interessou-nos, portanto, refletir sobre essa relação entre escola e sociedade, entre dimensões micro e macroculturais, entre as diferentes esferas da atividade e da comunicação humana que tangenciam a esfera escolar e com ela interagem, entre os sujeitos que constituem esse espaço e nele se constituem e entre os discursos que aí se entrelaçam.

Para guiar esse olhar e ancorá-lo teórica e metodologicamente, escolhemos apoiar-nos nas obras do Círculo de Bakhtin¹⁴, nos estudos a respeito da cultura escrita e da cultura escolar, nos estudos de letramento(s) e nos estudos relativos à história da educação e à historiografia da disciplina de

¹⁴ Entendemos por Círculo de Bakhtin o grupo formado por Bakhtin e diversos intelectuais, cientistas e artistas que lhe foram contemporâneos, os quais se reuniram entre os anos de 1920 e 1930 na Rússia. Como aponta Brait (2009), o Círculo teve diversas configurações e reuniu-se primeiramente em Nevel, depois em Vitebsk, em seguida, em Leningrado. Dentre seus principais participantes, estiveram, além do próprio Bakhtin, V. N. Voloshinov, P. Medvedev, I. Kanaev, M. Kagan, L. Pumpianskii, M. Yudina, K. Vaguinov, I. Sollertinski e B. Zubakin.

Língua Portuguesa¹⁵. Tomamos, assim, como pressupostos de pesquisa: as noções de sujeito sócio-histórico e de alteridade, a percepção de língua/linguagem como discurso, a noção de horizonte-axiológico e de ideologia, o dialogismo constitutivo da linguagem e o plurilinguismo, a percepção de texto como enunciado e de enunciado como elo de uma cadeia comunicativa infinita que se estende tanto no sentido dos enunciados já-ditos, quanto no sentido daqueles pré-figurados; a articulação do texto com um determinado cronotopo sobre o qual se assenta; a noção de eventos e práticas de letramento e de letramento ideológico.

Para os fins a que se presta esta pesquisa, tal ancoragem teórico-metodológica articula-se ainda às pesquisas a respeito da cultura escolar (e da história das disciplinas escolares)¹⁶, principalmente aos apontamentos de Chervel (CHERVEL, 1990 [1988]; CHERVEL; COMPÈRE, 1999) e de Dominique Julia (2001) a esse respeito. Mesmo que venhamos a nos aprofundar mais nesse aspecto no capítulo destinado à metodologia, ressaltamos que a articulação entre essas perspectivas teórico-metodológicas parece-nos clara quando, ao pensar a constituição da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau, percebemos que essa não se dá no vazio, muito pelo contrário, ela refrata um coro de vozes e discursos que se articulam, tangidos por diferentes horizontes-axiológicos, postos em confronto por sujeitos sócio-historicamente constituídos no âmbito de universos microculturais igualmente diversos, no bojo dos quais a cultura escolar pode ter maior ou menor valor. Desenvolvemos essa pesquisa articulando o trabalho com fontes escritas – documentais e bibliográficas, primárias e secundárias, – que remetem de alguma forma ao contexto estudado e o problema de pesquisa.

Para a apresentação da pesquisa proposta, esta tese está organizada em sete capítulos, sendo o primeiro a introdução. No segundo capítulo, apresentamos uma reflexão sobre os

¹⁵ Escolhemos abordar os estudos relativos à história da educação e à historiografia da disciplina de Língua Portuguesa ao longo dos capítulos de análise, visando a uma melhor articulação com a discussão dos dados de pesquisa.

¹⁶ As reflexões a respeito da cultura escolar e das disciplinas escolares, ainda que perpassem toda a tese, serão principalmente apresentadas ao longo dos capítulos de análise, de maneira a melhor balizar a discussão dos dados de pesquisa.

conceitos teóricos fundantes da pesquisa, principalmente no que se refere: (1) à concepção de sujeito, alteridade, interação, dialogismo, ideologia, axiologia, cronotopo, língua/linguagem e enunciado que nos norteia; (2) aos estudos sobre cultura escolar e cultura escrita.

No terceiro capítulo, nosso foco está voltado para a discussão de questões metodológicas, especialmente, para a definição do percurso metodológico que seguimos ao longo desta pesquisa, para a apresentação das escolas cujos dados abordamos e sobre os quase refletimos e para os primeiros passos da análise. No quarto capítulo, dedicamo-nos a pensar como se configurou o contexto escolar na Alemanha até meados do século XIX e de que maneira isso influenciou o modo como os primeiros imigrantes que chegaram à colônia de Blumenau valoravam a escola e a cultura escrita. Nele também apresentamos uma retrospectiva histórica a respeito da imigração alemã e uma análise a respeito da constituição da colônia de Blumenau e, nela, de práticas e eventos de letramento que apontam no sentido da valorização da cultura escrita e da cultura escolar. No quinto capítulo, abordamos a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no contexto brasileiro desde a conquista do Brasil até o fim da década de 1950. O capítulo seis se volta à apresentação e à análise dos dados relativos à configuração da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau entre os anos de 1851 e 1890, e no período de 1890 a 1959, quando nos parecem consolidadas as mudanças empreendidas pelos movimentos de nacionalização do ensino que ocorreram, principalmente, ao longo das três primeiras décadas do século XX. O último capítulo destina-se às considerações finais de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso objetivo, neste capítulo, é refletir sobre nossos pressupostos teóricos de pesquisa, os quais orientam o nosso percurso metodológico. Para tanto, partimos de uma reflexão sobre a arquitetônica bakhtiniana do sujeito, da língua/linguagem e do texto.

Entendemos ser o sujeito, a sua constituição dialógica e axiológica, a sua incompletude e a sua sócio-historicidade o ponto em que se amarram os fios da teia de sentidos que procuramos tecer. Nesse sentido, tudo o que aqui apontamos se amarra, indissolúvelmente, ao sujeito, à sua responsabilidade e responsividade; motivo pelo qual é nele que calcamos nossas primeiras reflexões.

Todavia, esse sujeito se comunica e se constitui no contexto da língua/linguagem, em outros termos, é através da língua/linguagem que ele interage com o outro, constitui-se e colabora na constituição do outro e do mundo a sua volta. Pensar a língua/linguagem, nesse sentido, é de suma importância para se refletir sobre a maneira como o sujeito imprime no discurso seus valores, suas crenças, suas verdades, como ele significa o mundo a sua volta e ressignifica, no seu discurso, os discursos outros com os quais dialoga. Uma vez que ao longo do desenvolvimento desta pesquisa procuramos construir um tecido de especificidade histórica com base em análise documental e bibliográfica, parece-nos de fundamental importância explicitarmos o que entendemos por língua/linguagem e discurso, sublinhando a não neutralidade do discurso e a percepção de que todo e qualquer discurso representa uma refração da realidade.

Além disso, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a configuração de uma disciplina escolar – a disciplina de Língua Portuguesa – em um contexto bastante específico – o da cidade de Blumenau. Realizar esse traçado, pensar a constituição dessa disciplina escolar implica pensar os conceitos de língua/linguagem que a ancoraram e a maneira como esses conceitos se atrelaram/atrelam a determinadas concepções de

sujeito e aos papéis que esses sujeitos representaram/representam na interação.

Ainda, em articulação com uma percepção dialógica da linguagem e tendo como pressuposto o fato de que aqui partiremos sempre de textos outros para chegar a compor o nosso enunciado, é importante refletir sobre o conceito de dialogismo segundo o Círculo de Bakhtin, sobre o que Círculo entende por texto e sobre a maneira como esses textos articulam-se uns aos outros, organizam-se e ganham sentido na interação.

Porém, pensar o sujeito, sua constituição, a responsabilidade e responsividade inerentes à própria existência, as particularidades da língua/linguagem e do texto/enunciado tendo o objetivo que aqui nos orienta parece carecer de sentido se não voltarmos os nossos olhos a um outro conjunto de questões que nos parecem especialmente relevantes para pensarmos a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no contexto estudado: as questões relativas à cultura escolar e à cultura escrita.

Acreditamos ainda importante explicar por que não trazemos para o capítulo de Fundamentação teórica uma discussão a respeito da história “oficial” da disciplina de Língua Portuguesa (ou de sua configuração “oficial”) e uma reflexão de cunho histórico-social a respeito da constituição da cidade de Blumenau. No que se refere ao primeiro item, entendemos ser mais interessante que o cotejamento da constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa no contexto estudado nesta pesquisa com aquela que se apresenta “oficialmente” ocorra ao longo dos capítulos de análise, o que entendemos dar mais robustez a essa análise e evitar repetições desnecessárias.

Quanto ao segundo item - a constituição da cidade de Blumenau -, entendemos que ela está de tal forma imbricada aos dados de pesquisa e à configuração da disciplina escolar estudada, que também pensamos ser mais significativo abordá-la ao longo dos capítulos de discussão e análise. Lembramos, aqui, que uma disciplina escolar não nasce e não se constitui descolada de um dado contexto sócio-histórico, ao contrário, toda escolha que envolve o espaço da sala de aula é ideológica e está atrelada não apenas às particularidades da esfera escolar

e aos discursos que aí transitam, mas também à realidade extramuros da escola. Nessa perspectiva, disciplinas escolares, finalidades de ensino e aprendizagem, concepção de aluno, escolhas didático-pedagógicas, conteúdos de ensino, currículos escolares e o próprio trabalho do professor em sala de aula assentam-se sobre dados cronotopos, cronotopos esses que constituem, segundo o Círculo, um relevante elemento de análise. Perceber essa articulação é um desafio inerente a este trabalho de pesquisa.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Iniciamos esta reflexão a partir das considerações de Bakhtin a respeito da arquitetônica do sujeito tendo em vista a importância que essas discussões têm tanto para a compreensão da obra bakhtiniana e do Círculo como um todo, como para pensarmos a realização desta pesquisa e sua materialização em um enunciado que surgirá a partir da orquestração (agenciada por mim, autora-pesquisadora) de um conjunto de vozes. Vozes essas que, por sua vez, deixam entrever a presença de muitos sujeitos neste discurso; sujeitos esses os quais, como nós, ao produzirmos nossos textos, comprometem-se com eles.

2.1.1 O mundo, o “eu”, o outro e o ato – uma arquitetônica do sujeito

Holquist¹⁷(1993 [1920]), ao prefaciara obra *Para uma filosofia do ato*¹⁸, aponta que ali Bakhtin aborda os temas que

¹⁷ Ao longo desta tese, mencionamos duas diferentes traduções para o português de *Para uma filosofia do ato*. A primeira é uma versão que circulou nos meios acadêmicos e foi traduzida por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza a partir da edição em inglês (*Toward a Philosophy of the Act*), publicada em 1993. A segunda foi publicada em 2010 sob o título de *Para uma filosofia do ato responsável*, traduzida por Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello, a partir de tradução feita do russo por Luciano Ponzio. Como somente na primeira versão consta o prefácio de Holquist aqui mencionado, mantivemos a remissão às duas traduções.

¹⁸ Segundo Brait (2009), Bakhtin iniciou um projeto sobre *A arquitetônica da responsabilidade* ainda enquanto morava em Nevel (onde residiu entre 1918 e 1920), porém só o terminou em Vitebsk (onde morou do final de 1920 a 1924). Dos

guiaram, ao longo de toda a sua vida, seu pensamento acerca das questões do sujeito, da língua/linguagem e do discurso.

Nas palavras de Holquist (1993, p. 05),

Os tópicos de 'autoria', 'responsabilidade', eu e o outro, o significado moral da 'exotopia', o 'estar do lado de fora', o 'pensamento participativo', as implicações do fato de o sujeito individual viver um 'não-álibi na existência', a relação entre o mundo experimentado pela ação e o mundo representado no discurso – todos eles são discutidos aqui no puro calor da descoberta. [...] Nós estamos aqui no coração da matéria, no centro do diálogo entre o ser e a linguagem, o mundo e a mente, o 'dado' e o 'criado' que estarão no âmago do dialogismo distintivo de Bakhtin, como ele mais tarde o desenvolverá.

Por isso, partimos de uma leitura dessa obra para discutirmos a base da arquitetônica bakhtiniana, que envolve, em primeiro lugar, a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com o outro.

Bakhtin começa a discutir essa relação – entre o sujeito, o mundo ético (a vida) e o mundo estético (a arte) – em *Arte e responsabilidade*¹⁹, escrito em 1919 e publicado pela primeira vez em 1979. Nesse texto, Bakhtin afirma que o garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo, sua relação com o mundo estético e o mundo ético, é a unidade da responsabilidade. Segundo ele, “O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também

fragmentos localizados e recuperados dos textos então escritos por Bakhtin e que se vinculavam a esse projeto, foram publicados: *O autor e o herói* e *Para uma filosofia do ato*. Como menciona Holquist, no prefácio à edição traduzida do inglês por Faraco e Tezza (BAKHTIN, 1993 [1920]), o texto emergiu após um longo e penoso trabalho de decifração e retranscrição dos originais que se encontravam em péssimo estado de conservação.

¹⁹ Em inglês, o texto foi publicado com o título de *Art and Answerability*. Responsabilidade e responsividade estão profundamente imbricadas à ideia do ato responsável.

penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.”(BAKHTIN, 2003a [1919], p. XXXIV).

Essa responsabilidade está profundamente vinculada às crenças e aos valores que assinalam cada sujeito em particular (crenças e valores esses que têm sempre origem sócio-histórica), norteados suas escolhas e avaliações, de tal maneira que cada ato desse mesmo sujeito seja um ato responsável, no sentido de ser um ato assinado por ele, assumido por ele, um ato que revele a sua posição valorativa/axiológica perante a vida e perante o outro. É nesse sentido que os momentos que constituem a vida do sujeito se relacionam uns com os outros: aquilo que o sujeito é hoje é resultado do que foi ontem, e influencia o que será amanhã; igualmente aquilo que o sujeito faz hoje, as decisões que toma, as escolhas que realiza, vinculam-se a novas decisões, a novos atos, e, principalmente, a um novo sujeito, eternamente em modificação, sempre incompleto.

Como aponta Amorim (2009), para Bakhtin o ato é “responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele *responde* por isso.” (AMORIM, 2009, p. 22-23). Dessa forma, o sujeito assume uma responsabilidade sobre isso: no ato, o sujeito se revela. Nas palavras do próprio Bakhtin (2003e [1924/1927], p. 128), “O homem vivente se estabelece ativamente dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento [...]”, e não há álibi possível para não fazê-lo (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), não há álibi possível para não nos posicionarmos perante o outro. Mesmo a inércia e o silêncio são atos responsáveis e responsáveis do sujeito, que despertam no outro contrapalavras.

No entanto, cada ato tem por assim dizer sua história, ou sua historicidade, porque o próprio sujeito é assinalado por essa historicidade. O que move o sujeito no sentido de praticar um dado ato é, por um lado, o contexto em que esse ato se efetiva, as características ou “condições” que assinalam dada situação, e por outro, a historicidade do sujeito, em outras palavras, a constituição do sujeito em dado momento da sua trajetória histórico-individual, constituição essa que não é estanque, uma vez que todos os momentos que constituem o sujeito se inter-relacionam e se integram em sua consciência.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõem a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas - ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 44).

Nesse sentido, como lembra Sobral (2005), podemos pensar em uma arquitetura do ato responsável, a qual envolve de uma só vez: o conteúdo do ato, o processo do ato e a valoração/avaliação que o sujeito empresta ao próprio ato. De certa forma, podemos dizer que o ato é, em si, o produto de uma escolha ética e, portanto, responsável, na qual e através da qual o sujeito, em uma situação única e irrepetível, posiciona-se perante o outro.

[...] o ato é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*.

(BAKHTIN, 2010 [1920-1924], 80-81, grifos do autor).

Entendemos que a singularidade da escolha está vinculada à própria singularidade da situação em que o ato é realizado – em que um pensamento é gerado, em que um enunciado²⁰ é produzido. Isso porque toda situação de interação está situada no tempo, no espaço e na historicidade do sujeito. Ainda que uma outra situação semelhante voltasse a ocorrer no mesmo espaço, já aí esse espaço seria diferente, e mesmo que não o fosse, já aí essa situação encontraria um outro sujeito. Logo, cada escolha é única, assim como cada ato é também único.

Mas se isso envolve responsabilidade, envolve também responsividade/respondibilidade. Em outras palavras, todo ato responsável, inclusive o ato de pensar e de produzir um enunciado que materialize esse pensamento é, por um lado, uma resposta a outros atos, e, por extensão, a outros enunciados; mas, por outro lado, ele mesmo exige uma resposta, pois, no horizonte de todos os nossos atos e dos nossos enunciados, está o outro e a resposta que esse outro, de uma maneira ou de outra, de imediato ou tardiamente, dar-nos-á. Nesse sentido, Miotello (2011, p. 28) afirma que “[...] qualquer ação minha ou qualquer ato de pensar, é um ato responsável e ao mesmo tempo é um ato de responder. [...] Responsabilidade e responsabilidade são duas faces de uma mesma moeda.”

Afirmar isso significa dizer que todo ato responsável envolve uma relação de alteridade, conceito este fundante na arquitetônica bakhtiniana. A ideia de alteridade em Bakhtin está vinculada à relação entre o sujeito e o outro e à percepção de que é esse outro que dá ao sujeito acabamento. Dito de outro modo, o olhar do outro é constitutivo do sujeito, pois somente o outro, do lugar onde está, em sua exterioridade ao sujeito, é capaz de apreendê-lo (o sujeito) por inteiro.

De acordo com Bakhtin (2010 [1920-1924]; 2003e [1924-1927]), o sujeito e seu outro estão exatamente onde deveriam estar, ocupando um lugar único que marca a sua individualidade,

²⁰ Falaremos mais detidamente sobre a concepção de enunciado em Bakhtin mais adiante, ao longo das próximas seções.

mas que também os coloca em relação. Essa exterioridade, que Bakhtin denomina exotopia, implica um *excedente de visão*.

Para Bakhtin (2003e [1924-1927], p. 21, grifos do autor),

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no meu mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

Nesse contexto, o sujeito enxerga a si mesmo de uma maneira diferente daquela que enxerga o seu outro, o qual lhe é exterior; da mesma forma que o outro o vê de forma diversa da que vê a si mesmo. Isso porque cada sujeito se constituiu de maneira única ao longo da história de sua vida, no seio de infinitas interações com os diversos outros que foram seus interlocutores, que a ele responderam e que dele “exigiram” resposta. Cada sujeito é então único, porque cada trajetória de vida também é única, e é essa singularidade do sujeito que se marca em seus valores, em suas crenças e em suas verdades – em sua consciência emotiva-volitiva participante – que leva o sujeito a perceber cada objeto, cada ato, cada discurso, de forma singular, a partir de um dado *horizonte apreciativo* ou *axiológico*.

Do meu lugar único, somente eu-para-mim-mesmo sou eu, enquanto todos os outros são outros para mim (no sentido-emotivo-volitivo do termo). De fato o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepetibilidade do meu lugar. O outro, na minha consciência emotiva-volitiva participante, está exatamente no seu lugar, enquanto eu o amo com outro, não como eu mesmo. O amor do outro por mim soa emotivamente de modo totalmente diferente para mim, no meu contexto pessoal, do que soa como o mesmo amor para o outro que o dirige para mim, e obriga a mim e ao outro

coisas absolutamente diferentes (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p.104).

Não há fuga para isso, assim como não há fuga possível para não nos posicionarmos (ainda que em pensamento) perante o outro, seus atos e seu discurso. Por isso, Bakhtin fala de uma *consciência emotiva-volitiva participante, emotiva-volitiva* porque assinalada pela ideologia, pelo conjunto de valores e crenças que cada sujeito possui; *participante* porque responsiva e ativa em todo processo de compreensão/apreensão do outro e do mundo. Essa ausência de possibilidade de fuga – *o não álibi no existir* - é esclarecida por Miotello (2011, p. 27), quando ele diz que não é o sujeito que se convoca a posicionar-se perante o outro: “Eu não me chamo a mim mesmo, o outro me chama, o outro me cobra esse pensamento.”. Para tanto, “[...] para que eu mantenha com ele uma relação de alteridade, eu preciso ser eticamente; só o ato de pensar pode ser ético, pode exercer essa obrigação, essa ação responsável.” (MIOTELLO, 2011, p. 27).

É nessa relação entre o eu e o outro que o sujeito se constitui contínua e infinitamente em busca de uma completude inalcançável. Essa relação de alteridade responde pela dimensão social do sujeito, e é em virtude dela que podemos afirmar que o sujeito individual, singular e eternamente incompleto é *sócio-histórica-axiologicamente constituído*. Em outras palavras, ele se constitui na relação com o outro, ao longo de sua história de vida, em interações balizadas pelos horizontes axiológicos dos sujeitos que delas participam, ou seja, pelas *consciências emotivo-volitivas participantes* desses sujeitos.

Bakhtin explica a arquitetura desse processo quando diz que

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2003e [1924-1927], p. 23).

No mundo ético, esse movimento poderia ser então dividido em duas partes: a *compenetração* e a *tomada de posição*. A compenetração corresponde ao movimento que o sujeito faz no sentido de buscar compreender o outro, apreender o que ele sente, como sente, o que deseja, a partir do ponto de vista do outro; é um colocar-se no lugar do outro, buscar ver o mundo através dos seus olhos: percebê-lo naquilo que ele mesmo (o outro) não pode perceber-se. A esse movimento, segue-se um outro, de retorno a si mesmo, pois é a partir desse “lugar” que o sujeito irá posicionar-se.

[...] Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, **colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele**, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade, do meu sofrimento. (BAKHTIN, 2003e [1924-1927], p. 23, grifos nossos).

Bakhtin exemplifica esse processo utilizando o exemplo da interação entre um sujeito e um outro indivíduo em sofrimento. Para avaliar o que fazer, como responder ao outro que sofre, o sujeito precisa aproximar-se do outro, “colocar-se em seu lugar”, perceber por que sofre e o que deseja que lhe seja feito; mas precisa fazê-lo observando-o a partir de um ponto de vista externo, que lhe possibilite observar aquilo que o outro não percebe, como, por exemplo, os sinais da dor no corpo do outro. É esse olhar de fora, permeado pelo seu próprio horizonte axiológico, que permitirá ao sujeito dar ao outro e àquela situação de interação um certo acabamento, com base no qual decidirá como agir, como se posicionar, como responder àquela situação. É assim que, na vida, movimentamos nossa tomada de decisão, ainda que seja esse um processo mais ou menos consciente.

É dessa forma, por exemplo, que nos posicionamos frente ao enunciado de outrem. Para produzirmos uma resposta a esse enunciado, levamos em conta, ao mesmo tempo, o dito, as

características que assinalam aquela situação de interação específica e a possível resposta do outro, ou seja, a maneira como o interlocutor se posiciona perante o que dissemos, perante aquela situação específica e a maneira como provavelmente se posicionará frente a nossa resposta. Quanto melhor conseguirmos realizar esse movimento, quanto mais elementos tivermos para compreender o outro, tanto melhor será a avaliação que poderemos fazer. Porém essa avaliação será sempre, em última instância, norteadada pelo nosso próprio *horizonte apreciativo*, por nossa *memória de futuro e pelo cálculo de um horizonte de possibilidades* (GERALDI, 2010).

Esse horizonte apreciativo ou axiológico corresponde de certa forma à *consciência emotivo-volitiva* que nos caracteriza. Voloshinov/Bakhtin²¹ (2004 [1929], p. 35), ao falar sobre a formação da consciência, afirma que “A consciência individual é um fato sócio-ideológico.”. Portanto, sua origem está não na natureza ou no ser biológico propriamente ditos, em outras palavras, ela não é inerente ao ser, é produto da interação do sujeito com o grupo social no qual ele (o sujeito) se constitui, interação essa mediada por signos ideológicos.

Conforme Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929], p. 35-36), “Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...]”, por isso, a lógica da consciência é, de

²¹ Muito ainda se discute a respeito da autoria de algumas obras por vezes atribuídas a Bakhtin, e outras vezes atribuídas a outros membros do Círculo. Sob a assinatura de Valentin Voloshinov, foram publicados *A palavra na vida e a palavra na poesia*, *O freudismo: um esboço crítico* e *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*; sob a assinatura de Pavel Nikolaevich Medvedev, foi publicado *O método formal nos estudos literários* e, sob a assinatura de Ivan Ivanovich Kanaev, *O vitalismo contemporâneo*. Todos textos escritos na década de 1920 e atribuídos, em 1970, a Bakhtin (BUBNOVA, 2009). Parte dessa polêmica deriva do fato de se observar que a presença do pensamento bakhtiniano se marca em todos esses textos, o que tem provocado, ao longo dos últimos trinta ou quarenta anos, uma série de discussões acerca da complexa questão da autoria das obras. Corroboram para acirrar essas discussões declarações como a deixada por Kanaev em que afirma de *O vitalismo contemporâneo* é 100% de Bakhtin (SOBRAL, 2009) e a de Bakhtin, dada em entrevista a Viktor Duvakin, em 1973, em que afirma que *Marxismo e filosofia da linguagem* foi efetivamente escrito por Voloshinov: “[...] o caso é que eu tinha um amigo íntimo, Volochinov... é autor do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, livro que, digamos, atribuam a mim.” (BAKHTIN; DUVAKIN, 2008 [1996]). Dado o exposto, no caso de todas as obras acima mencionadas, optamos aqui por manter a referência à autoria mencionada na tradução e a Bakhtin.

fato, “[...] a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.”. Portanto, “Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 35-36).

Logo, a consciência individual tem sua origem na dimensão social e na interação como outro, sendo, conseqüentemente, fruto de um processo marcado pela alteridade e pelo dialogismo, ou seja, pela interação contínua com o outro, mesmo que esse diálogo não encontre materialidade no discurso exterior. E não há alibi possível para que o sujeito dele (desse diálogo) não participe, pois ele é convocado pelo outro a participar, a responder, desde a mais tenra idade. É assim que o sujeito aprende a chorar para chamar a atenção da mãe, a gesticular para pedir uma ou outra coisa, a usar as primeiras palavras para expressar ao outro o que deseja. Mas ele o faz sempre com base em sua *memória de futuro* e no *cálculo de um horizonte de possibilidades*.

Geraldi (2010) faz referência a essa memória de futuro quando aponta que é no futuro, naquilo que o sujeito antecipa que irá ocorrer e que surgirá como reação-resposta do outro ao seu ato, que ele (o sujeito) ancora a sua tomada de decisão. É, por exemplo, na resposta que antecipa que a mãe lhe dará, que a criança ancora o ato que irá realizar. Vejamos que, para fazê-lo, ainda bem pequena, a criança observa o outro, coloca-se no lugar dele, e, a partir daí, efetiva o ato; daí o fato de a criança agir de forma diversa com o pai e com a mãe.

Certamente há um pré-dado, a criança apreende, ao longo do tempo e em outras situações semelhantes, os valores, crenças, verdades e modos de agir do pai ou da mãe, mas é com base na sua memória de futuro que ela realiza o cálculo do horizonte de possibilidades e se decide. Conforme Geraldi (2010, p. 109), “[...] no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado – que lhe dá condições de existência como um pré-dado – mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e sentidos das ações.”. Dessa forma, “Decidimos por um ou outro caminho a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela

situação do presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado.”(GERALDI, 2010, p. 11).

Como procuramos evidenciar ao longo desta seção, o sujeito singular, situado, responsável, consciente e respondente, constitui-se sócio-historicamente na interação com o outro. Essa interação é mediada por signos que permeiam a formação da sua própria consciência, a sua relação com o mundo e com seus interlocutores. A concepção de signo, que se depreende das obras do Círculo é o objeto da próxima seção.

2.1.2 Da realidade ao signo – uma trajetória axiológica

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin aponta que a partir do momento em que afirmamos o nosso “lugar único no existir único da humanidade histórica” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 105), desde o momento em que somos o seu não-álibi, estamos com ela (a humanidade) em uma relação emotivo-volitiva ativa e entramos em uma relação emotivo-volitiva com os valores que ela reconhece. Portanto, a existência do sujeito está irremediavelmente vinculada à dimensão coletiva e aos outros que constituem essa coletividade, com a qual está em interação contínua. Nessa interação, que é semiotizada, ou seja, é mediada por signos, a nossa consciência se constitui, impregnada de índices sociais de valor que têm sua origem nessa coletividade e que vão se modificando ao longo do tempo e da história desse mesmo grupo social.

Já dissemos antes que, para Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), o domínio dos signos coincide com o domínio da ideologia, uma e outra coisa são interdependentes – a ideologia encontra sua materialização nos signos, por outro lado, todo signo é saturado de conteúdo ideológico.

Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) explica que, ao contrário dos corpos físicos, dos instrumentos de produção e dos produtos de consumo propriamente ditos, que remetem apenas a eles mesmos e constituem-se como um fragmento da realidade objetiva, os signos (como produtos ideológicos que são), além de fazerem parte da realidade, possuem um significado e remetem a algo que lhes é exterior.

Assim sendo, ao contrário, por exemplo, de uma máquina, que, como instrumento da produção, apenas vale por si mesma,

ou nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), coincide inteiramente com sua própria natureza, uma pintura ou uma palavra, como todo e qualquer signo, além de terem existência concreta, remetem a algo que lhes é exterior, ou seja, refletem e refratam uma outra realidade (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929]).

No entanto, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo, o que ocorre, por exemplo, com a foice e o martelo representados na bandeira soviética, os quais, nesse contexto, deixam de ser instrumentos de produção para tornarem-se signo. Porém a linha demarcatória que separa uma coisa de outra não se apaga. O produto, ele mesmo, continua existindo como tal, e o signo (a representação do objeto) não se confunde com o produto propriamente dito.

Vejamos o caso da imagem da mão fechada com o polegar levantado que representa “curtir” nas mídias sociais, em especial, no *Facebook*. A mão em si, como objeto do mundo, não é um signo, porém, se, no nosso dia a dia, fazemos com a mão o gesto acima descrito, temos um signo, algo que remete não à mão propriamente dita, mas à ideia de que algo nos agrada. O gesto, no entanto, representado na imagem que circula no *Facebook*, foi ressignificado (ainda que seu significado remeta à ideia do gesto cotidiano, à concordância, aprovação), tornou-se um novo signo, que, por sua vez, remete a ideia de “curtir”. Observamos aqui, nesse exemplo, que a mão em si, como objeto do mundo, não tem conteúdo ideológico, mas o gesto e a imagem são assinalados por ele, sendo, portanto, signos.

Lembramos ainda um outro exemplo, no auge do movimento que assinalou as vanguardas europeias que se desenharam no início do século XX, mais especificamente no auge do movimento que se usa chamar dadaísmo, os artistas fizeram bastante uso do que então se chamava *ready mades* - o uso de objetos industrializados - para a composição de instalações artísticas (JUCHEN, 2009). Há um caso específico que chamou bastante a atenção e que serve para pensarmos o que vínhamos apontando até aqui, em uma dada exposição de arte, figurava uma obra composta unicamente por um mictório branco, no qual o artista, Marcel Duchamp, assinou o nome R. Mutt e o qual nomeou *A fonte*. O mictório propriamente dito não é um signo, é um objeto utilitário que se encontra geralmente em

um dado espaço e atende a uma determinada função. Deslocado desse espaço e de sua função original pelo artista, ele apresenta-se ressignificado sob a estética da arte dadaísta, associado a uma ideia que vai além do objeto e que se marca no próprio nome que o artista atribui à obra, em outras palavras, o objeto apresenta-se recriado em signo.

Todavia, como nos lembra Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929], p. 33), “Cada campo da criatividade ideológica [a arte, a ciência, a filosofia, a religião, a escola etc.] tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira”, em outros termos, cada campo da criação ideológica apresenta uma determinada função na vida social e dirige um olhar diferenciado para a realidade, ou seja, a apreende sob um prisma diferente, com base no próprio conjunto de verdades e valores que permeiam esse campo. Assim, cada um desses campos ressignifica essa mesma realidade de maneira diversa - onde a religião vê um milagre, por exemplo, a ciência observa um feito da Medicina; onde a arte vê uma obra-prima, a religião pode enxergar um motivo de excomunhão.

É enorme a variedade dos signos ideológicos e diversa a sua constituição. Além disso, todo signo tem uma materialidade, nos termos de Bakhtin, “uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 33), nesse sentido, todo signo ideológico tem, portanto, natureza semiótica.

Como então interiorizamos os signos e assim, de alguma forma ou em alguma medida, interiorizamos o mundo? Miotello (2011) aponta que buscamos significar as coisas (eventos, objetos, sentimentos, etc.) com as quais entramos em contato, “Isso é transformar os objetos que estão aí, como objetos para si, em objetos para mim. Esse é o caminho: transformando-os em signo.” (MIOTELLO, 2011, p. 39).

A própria compreensão do mundo e dos signos é mediada por outros signos e, como aponta Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), não pode manifestar-se de outra maneira que não seja através de uma materialidade semiótica, ainda que seja na forma de discurso interior. Nesse sentido, “a compreensão é uma resposta a um signo através de signos.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 34).

Desde o nascimento, interagimos com o outro através de signos que vamos reconstruindo nessa relação. Em um dado momento, no início da nossa existência, “[...] isso desperta a nossa consciência, e então ela começa a responder chorando, sorrindo, significando, até que chega nesse ponto em que conseguimos construir as palavras, as emoções, os gestos, o nosso próprio corpo, o nosso próprio rosto, o jeito como movimentamos os braços, como nos passamos para os outros.” (MIOTELLO, 2011, p. 44). Portanto, como já afirmamos anteriormente, a nossa própria consciência, o eu que habita dentro de nós (e que nos constitui), não é resultado da gratuidade. Foi a interação sógnica que o originou, daí dizermos que o ser é, ao mesmo tempo, individual – porque cada um de nós tem uma história única de vida – e social – porque é sempre no diálogo com outro que apreendemos o mundo e nos constituímos. Como ensina Miotello (2011), nós nos constituímos ao mesmo tempo em que constituímos o outro, sendo esse processo mediado pela linguagem.

Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) aponta que as leis que regem a realidade dos fenômenos ideológicos são as leis da comunicação semiótica, sendo o signo a materialização dessa comunicação. Porém, segundo o autor, o aspecto semiótico e contínuo da comunicação social – no sentido do diálogo contínuo e infinito que marca a comunicação social – revelam-se de forma mais clara e completa na palavra (na linguagem verbal), em virtude mesmo da sua representatividade como fenômeno ideológico (do papel que ela representa na comunicação social e no próprio discurso interior) e da clareza de sua natureza semiótica. É isso que leva Bakhtin e o Círculo, de forma geral, a voltar tanto interesse para a linguagem verbal, ainda que reconheçam a importância de outros signos, de outras materialidades semióticas, guardadas as suas especificidades, na comunicação e na constituição do sujeito.

A palavra (linguagem verbal, discurso) é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta mais nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 34).

Em outros termos, ao contrário dos demais signos, que podem possuir uma realidade não sógnica, como a maçã - que possui uma realidade como produto natural (da natureza) e de consumo, mas que se tornou signo ideológico associado à ideia de “tentação e do pecado” a partir da significação que esfera religiosa lhe emprestou -, a palavra não apresenta outra realidade, outra função, que não seja materializar a comunicação ideológica.

Além de sua representatividade como fenômeno ideológico e da sua pureza semiótica (no sentido de constituir unicamente signo), a palavra é, no dizer de Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), dotada de neutralidade. É importante compreendermos, entretanto, o que ele quer dizer quando aponta a palavra como signo neutro.

Os diferentes campos da criação ideológica elaboram sistemas de signos que lhe são próprios, dessa forma, o signo “[...] é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 37). Esse é o caso, por exemplo, da imagem do pão e do vinho, que, no campo religioso, e somente nele, representam o corpo e sangue de Cristo; e, nesse campo, assumem somente esse valor. Em todos esses casos, os signos, uma vez criados em um determinado campo, permanecem atrelados a uma dada função; isso não ocorre, no entanto, com a palavra, dada a sua ubiguidade.

A palavra, diferentemente dos demais signos, é capaz de transitar por todos os campos da criação ideológica, por todas as esferas da atividade humana, uma vez que “é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 37). Segundo Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), todos os demais sistemas de signos estão vinculados a um campo específico da criação ideológica, onde são criados para atender a uma função ideológica precisa, à qual permanecem atrelados; a palavra, todavia, é dotada de ubiguidade, é capaz de transitar por todos eles. Mais do que isso, a palavra é material privilegiado da comunicação em um domínio que não pode ser vinculado a nenhum campo específico da criação ideológica: a comunicação da esfera cotidiana; comunicação essa da maior importância

para a constituição do sujeito, já que é nessa esfera que se efetivam grande parte das interações das quais ele participa.

Além disso, a palavra é, no dizer de Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), o material semiótico da vida interior, em outros termos, ela constitui o discurso interior, podendo operar como um signo sem expressão externa, uma vez que, para ser produzido, não precisa de nenhum recurso extracorporal. Como explica o autor “[...] a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 37). A palavra é exatamente esse material dotado de flexibilidade: pode apresentar uma multiplicidade de sentidos e permeia os diversos domínios da criação ideológica (pelos quais o sujeito transita), podendo ser veiculada pelo corpo sem qualquer aparato externo.

Ademais, em virtude de funcionar como linguagem da vida interior, instrumento da consciência, a palavra medeia a compreensão de todos os fenômenos ideológicos, já que isso não pode ocorrer sem a intervenção do discurso interior. Lembramos que a compreensão é, de fato, o processo de elaboração de uma contrapalavra, de uma resposta ao outro. Para que esse processo ocorra, para dialogarmos com o outro, mobilizamos os signos verbais que permeiam a nossa consciência, materializando o nosso pensamento no discurso interior. Assim, ao admirar um quadro e buscar compreendê-lo, o sujeito mobiliza signos verbais, os quais mediarão essa compreensão em um diálogo interno, que se estabelece entre o eu e o outro ou o enunciado do outro (não o outro em si, mas a percepção que o sujeito tem desse outro e de seu enunciado) e que possibilitarão a produção de uma contrapalavra, de uma resposta, mesmo que essa venha na forma de um sorriso ou de um balançar de cabeça. Mas, como afirma Bakhtin, é preciso ressaltar que “Não é o objeto que se apodera de mim, enquanto ser passivo; sou eu que ativamente o vivo empaticamente; a empatia é um ato meu, e somente nisso consiste a produtividade e a novidade do ato [...]” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 62). Em outras palavras, é o sujeito que busca significar para si o fenômeno ideológico que observa e ele o faz como base em seu horizonte apreciativo, em um processo mediado pela linguagem verbal.

Por isso, Voloshinov/Bakhtin deixa claro que “Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 38). Isso porque a própria criação dos signos não-verbais e o processo de materialização do querer-dizer do sujeito em enunciados compostos por eles (por esses signos) é mediado pelo discurso interior e, portanto, pela palavra.

No entanto, tanto em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* quanto em *Para uma filosofia do ato responsável*, fica claro que não se pode superestimar o poder da palavra: não é dado à palavra substituir ou suplantar outros signos, ou seja, não podemos através da linguagem verbal exprimir o que expressa uma melodia ou retratar da mesma forma que um quadro uma determinada paisagem. Ainda que o tentemos, sempre algo fica de fora, uma vez que cada materialidade semiótica tem suas particularidades e apresenta uma maneira peculiar de representar a relação do sujeito com o objeto, o modo como aquele (o sujeito) o apreende, uma possível visão sobre ele, a visão do sujeito, o seu recorte da realidade.

Conforme ensina Bakhtin (obra), a palavra parece muito mais adequada para expressar a “verdade” daquele que vive o evento (a relação com um dado objeto, com o enunciado alheio, com um fenômeno natural etc.) do que para expressar o evento propriamente dito em sua “pureza”. Isso porque, por trás da palavra, há uma consciência que a agencia, que atribui valores a esse evento, valores esses que modulam a maneira como a palavra é então utilizada.

Seria inexato crer que esta verdade concreta do ato, que aquele que age no ato singular da ação responsável vê, sente, experimenta e compreende, seja inefável, que de qualquer modo, só se possa experimentá-lo no momento em que se age, mas que não seja possível enunciá-la de maneira clara e distinta. Tenho para mim que a linguagem seja muito mais adaptada para exprimir exatamente esta verdade do que para revelar o aspecto lógico abstrato em sua pureza. (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 83).

Dessa forma, ainda que o sujeito pretenda exprimir um evento em sua totalidade, isso é ilusório, pois ele sempre expressará a sua versão para aquele evento. Afinal, “[...] o existir evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora de alcance, mesmo que ela permaneça sempre como um fim.” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p.84).

Ainda em relação à natureza do signo verbal, é importante pensarmos que, dada a sua ubiguidade, tanto a palavra reflete e refrata a realidade, quanto a realidade imprime no signo verbal índices de valor que o determinam. É claro que esse processo também ocorre com signos não-verbais, porém como a palavra permeia todas as relações sociais e penetra em todas as esferas da criatividade ideológica e, principalmente, medeia todas as interações que se efetivam na vida cotidiana, as palavras “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”, sendo, portanto, “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais.” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 41).

A palavra (assim como os outros signos) surge sempre na dimensão interindividual, no seio das interações que ocorrem no âmbito de dado grupo social organizado, como resultado de um “acordo” firmado entre os indivíduos que o compõem, para tanto, o objeto ao qual ela se refere precisa ter adquirido um valor social. Conforme Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929], p. 45),

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. [...] É por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e

apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico.

Pensemos, por exemplo, na origem recente de uma série de palavras vinculadas ao universo digital, dentre elas, em verbos como *twitar*, *downloadear*, *uploadear*. Esses verbos - que claramente derivam dos substantivos em inglês *Twitter*, *download* e *upload* - tornaram-se comuns entre os usuários da internet no Brasil e surgiram como resultado de um “consenso” entre esses mesmos indivíduos, que, ao desejarem designar tais ações, aplicaram o sufixo da primeira conjugação -AR aos substantivos originários do inglês (mas também amplamente usados no Brasil) para transformá-los em verbos. A origem dessas palavras não foi fortuita, foi interessada, foi resultado de uma escolha ideológica realizada por um grupo de indivíduos organizados, que compartilhavam/compartilham determinadas interações sociais e uma dada visão de mundo.

Igualmente, é no seio das interações sociais que se atribui a um signo novo significado, de maneira que uma nova significação é obtida a partir de outra já existente. Pensando ainda no universo tecnológico, reflitamos sobre a palavra *mouse*. Mais uma vez estamos falando de uma palavra originária da língua inglesa. Em sua origem, a palavra designava um animal, porém, provavelmente em virtude da semelhança entre o objeto (o produto tecnológico) e o ser biológico (o rato), convencionou-se atribuir a ele (ao objeto) esse nome. Vejamos que aqui, com base em uma relação de semelhança, foi atribuído a um signo já existente um novo significado que, todavia, guarda relação com aquele original. Não há gratuidade nesse processo e ele é agenciado exatamente com base no recorte, na apreensão que um indivíduo/um grupo de indivíduos faz do mundo. Esse processo é, portanto, sócio-histórico-axiológico, pois se efetiva em um momento determinado da história daquele grupo social.

Logo, tanto o surgimento de um novo signo, quanto a atribuição de novos significados a signos já existentes é situado no tempo e no espaço, portanto, assenta-se sobre um cronotopo. Se pensarmos o caso de um grupo social específico, veremos, que a cada momento da história desse grupo, os sujeitos que o compõem são marcados por particularidades vinculadas às experiências que eles vivenciam ou vivenciaram até aquele

momento. Se em um dado momento o evento em que se atribuiu nome a um objeto teve determinadas características, em outro recorte temporal, ele, certamente, teria particularidades diversas, porque os sujeitos que o compõem seriam outros (ainda que fossem os mesmos indivíduos, seriam sujeitos diferentes, uma vez que, dada a sua natureza inacabada, o sujeito está em eterna constituição), e, talvez, a palavra escolhida para designar o mesmo objeto seria diferente.

Podemos retomar o exemplo do *mouse* para exemplificar o que desejamos dizer; em Portugal, o objeto é o mesmo, apresenta as mesmas características físicas, provavelmente se popularizou na mesma época, porém, lá ele é denominado *rato*. É certo que *rato* é a palavra que na língua portuguesa corresponde ao inglês *mouse*, mas essa escolha não foi fortuita. Não há neutralidade possível nesse processo, pois, na palavra, entrecruzam-se índices de valor que a determinam.

Com certeza, a nossa sociedade (a sociedade brasileira) é mais receptiva a palavras vindas do inglês (e talvez aos próprios americanos e ingleses) do que os portugueses. Duas sociedades contemporâneas, ocupando espaços diversos, constituídas por sujeitos também diversos e com histórias diferentes, realizaram escolhas distintas, mobilizadas, de um lado, pelo horizonte social desses grupos sociais naquele momento específico, de outro, pelos índices de valor que se entrecruzam nessas palavras (que, nesse caso, podem estar ligados ao uso da língua inglesa e à relação entre esses países e os Estados Unidos).

É por isso que, ao propor uma metodologia para o estudo da língua/linguagem, da sociedade e das relações sociais, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) define três regras metodológicas, a saber: (1) não apartar a ideologia da realidade material do signo; (2) não separar o signo (verbal ou não-verbal) das formas em que se materializa a comunicação social; (3) não dissociar as formas da comunicação social e a própria comunicação da realidade. É justamente isso que justificará que ele, mais tarde, em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2003b [1959-1961]), aponte o texto como dado primário de todas as ciências humanas e sociais.

Retomando a discussão sobre a constituição dos signos ideológicos e, portanto, também da palavra, Voloshinov/Bakhtin

(2004 [1929]) nomeia de tema “a realidade que dá lugar à formação de um signo”. Esse tema está sempre associado à forma do signo ideológico e a um índice de valor social, que, como já apontamos anteriormente, é de natureza interindividual. Ao longo das interações das quais o sujeito participa, ele entra em contato com esses temas ideológicos e com os índices sociais de valor que os assinalam e que são negociados na sociedade. Ao chegarem à consciência individual, que, como lembra Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), é toda ideologia, tais índices entram em confronto com aqueles que lá já se encontravam, o que provoca realinhamentos e ressignificações. Nesse espaço, os índices sociais de valor tornam-se, em alguma medida, índices individuais de valor, que norteiam o sujeito em suas interações sociais.

Assim, ao longo de um processo contínuo e ininterrupto, ao interagir, o sujeito imprime aos seus atos e ao seu discurso esses “índices individuais de valor”, que vão se reelaborado e chegam novamente à consciência individual para lá provocarem novos realinhamentos. Nas palavras de Miottelo, “A sociedade vai mudando, eu a faço mudar, ela me muda, eu a mudo novamente; é um movimento. Toda hora minha consciência está se alargando para receber outras consciências que também estão executando os seus atos.” (MIOTELLO, 2011, p. 33).

A esse respeito, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929], p. 57) esclarece:

[...] todo signo ideológico exterior, qualquer que seja a sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior.

É esse processo que empresta, ao mesmo tempo, mobilidade ao signo, à sociedade e ao sujeito. Por isso, o sujeito é um eterno por-vir e o signo é dotado de vitalidade e mobilidade. Se um signo é posto à margem pela sociedade, se ele carece de importância real para ela, ele cai em desuso. Se, por outro lado, no âmbito de cada campo da criação ideológica, novas

realidades surgem, esses novos elementos da realidade são associados ao horizonte social do grupo social em que se tornam relevantes (pelos próprios sujeitos que aí transitam) e provocam a criação de novos temas e formas da expressão semiótica, os quais, segundo Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929], p. 46), “crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa.”.

Partindo-se da percepção de que todo signo representa um arena, onde, no dizer de Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), entrecruzam-se índices de valor contraditórios, resultado mesmo desse processo de mudança sobre o qual vínhamos falando até aqui, então a compreensão de cada signo está estreitamente vinculada à situação de interação na qual ele se insere, pois é só no bojo da interação que podemos apreender o seu significado. Nesse sentido, “Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item do dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.”, pois “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 95) e sempre está relacionada a um contexto ideológico preciso.

As reflexões que fizemos ao longo desta seção acerca da natureza do signo levam-nos, tendo em vista a natureza sógnica da consciência e sua realidade ideológica, a pensar a constituição do sujeito e da sociedade. Porém essa constituição está intimamente atrelada a dois conceitos caros ao Círculo e que entendemos ser de grande relevância para refletirmos a esse respeito: ideologia²² e cronotopo, assuntos da próxima seção.

²² Lembramos que a palavra *ideologia* pode ter conotações diversas, o que nos leva aqui à necessidade de esclarecer o que o Círculo entende por ideologia. Ainda, como lembra Faraco (2009), algumas correntes marxistas emprestaram à palavra *ideologia* a conotação de “mascaramento do real”, o que não é o sentido dado a essa palavra na obra do Círculo.

2.1.3 Ideologia e cronotopo – a constituição do sujeito, do signo e da sociedade

A noção de ideologia permeia todo o trabalho do Círculo de Bakhtin e é basilar para se refletir a respeito da arquitetura do sujeito, do signo, da língua, do enunciado e, numa dimensão mais ampla, da própria sociedade.

Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) inicia o primeiro capítulo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* dizendo que

Para começar, as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 31, grifo do autor).

Ao refletirmos sobre esse excerto, parece-nos que o autor relaciona a criação ideológica ao conhecimento científico, à literatura, à religião, à moral, etc.; portanto, ao universo das ideias, ao universo da cultura, ou àquilo que Faraco (2009, p.46) denomina de “produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual [...]; e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário mais materialista)”. Mais adiante, ainda em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), ao falar sobre a palavra, aponta como exemplos de fenômenos ideológicos um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano; todos esse exemplos remetem a produtos/criações do “espírito” humano presentes nas esferas formalizadas e na esfera do cotidiano.

Na mesma obra, Voloshinov/Bakhtin, ao utilizar o termo *ideologia*, remete explicitamente à ciência, à arte etc.. Também em *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926]), o autor se refere à arte como um dos domínios da criação ideológica, o que parece remeter ao que Faraco (2009) denomina “esferas da produção imaterial”. Faraco ainda lembra que, por vezes, o adjetivo *ideológico* aparece vinculado a axiológico, a uma dimensão avaliativa, emotivo-volitiva.

Ponzio (1998) vai mais além, apontando que, com o termo *ideologia*, Bakhtin refere-se às diferentes formas da cultura dos sistemas superestruturais, tais como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico – àquilo que nomeia *ideologia oficial* – mas também “aos substratos da consciência individual, tanto aqueles que coincidem com a ‘ideologia oficial’, quanto àqueles que se vinculam à ‘ideologia não oficial’, quanto aos substratos do inconsciente, do discurso censurado.” (PONZIO, 1998, p. 105, tradução nossa)²³.

De fato, em *Freudismo*, Voloshinov/Bakhtin (2007 [1927]), ao analisar o trabalho de Freud, alinha o que Freud nomeia *inconsciente* ao discurso censurado e à ideologia não oficial, enquanto o *consciente* estaria vinculado à ideologia oficial. Conforme Voloshinov/Bakhtin (2007 [1927], p. 85-86, grifos do autor),

Os motivos do inconsciente [...] são reações verbalizadas do paciente [do sujeito] tanto quanto todos os demais motivos da consciência; eles diferem destes, por assim dizer, não pela espécie de sua existência, mas tão-somente por seu conteúdo, isto é, *ideologicamente*. Neste sentido, o inconsciente de Freud pode ser denominado consciência não oficial diferentemente da consciência “oficial”.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov/Bakhtin reforça esse vínculo entre a consciência

²³ Original em espanhol: “ los diferentes sustratos de la conciencia individual, desde los que coincide con la ‘ideologia oficial’ a los de la ‘ideologia no oficial’, a los sustratos del inconsciente, del discurso censurado [...]”.

individual e a ideologia. Para Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), o domínio dos signos coincide com o domínio da ideologia, uma e outra coisa são interdependentes – a ideologia encontra sua materialização nos signos, por outro lado, todo signo é saturado de conteúdo ideológico. Os signos, por sua vez, constituem o alimento e matéria de desenvolvimento da consciência, portanto, a própria consciência individual só pode ser entendida a partir do meio ideológico e social no qual se constitui.

Conforme Ponzio (1998), é no ensaio *O que é liguagem?*, de 1930, que Voloshinov/Bakhtin explicita o que seria a compreensão de ideologia para o Círculo: “Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que têm lugar no cérebro do homem e se expressam por meio de palavras [...] ou outras formas signícas.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1930 *apud* PONZIO, 1998, p. 107)²⁴. Os elementos que distinguem os signos ideológicos dos objetos físicos, naturais, dos instrumentos de produção e dos produtos de consumo são o fato de constituírem parte de um processo de interação social e de refletirem a realidade a partir de um ponto de vista ideológico: como dissemos na seção anterior, todo signo ideológico está sujeito a acentuações valorativas. Portanto, a sua existência “[...] assim como sua recepção-interpretação, ‘pressupõem [pressupõe] a existência de vínculos sociais’.” (PONZIO, 1998, p. 104)²⁵.

Dentre esses signos, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), como já sublinhamos, realça o papel extraordinário da palavra – como signo ideológico - na mediação do discurso interior e do discurso exterior. Em Freudismo, Voloshinov/Bakhtin (2007 [1927]) esclarece que toda a dimensão verbal (e, acrescentaríamos, semiótica) do comportamento humano – tanto o discurso interior quanto o discurso exterior – de forma alguma podem ser atribuída a um sujeito isolado, ela não pertence ao indivíduo, mas sim ao seu grupo social, ao seu ambiente social.

²⁴ Original em espanhol: “Por ideologia entendemos todo el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que tienen lugar en el cerebro del hombre y se expresan por medio de palabras [...] u otras formas signícas”,

²⁵ Original em espanhol: “La existencia de un signo ideológico, como también su recepción-interpretación, “presuponen la existencia de vínculos sociales.”.

Voloshinov/Bakhtin vai mais além, dizendo que a própria autoconsciência, a tomada de consciência de si mesmo, a maneira como nos vemos e nos avaliamos, tem raízes socioideológicas - “é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927], p. 87). Logo, a autoconsciência nos leva à consciência de classe, da qual ela constitui reflexo e especificação.

Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre poética sociológica)*, Voloshinov/Bakhtin (1976 [1926]) retoma essa questão e sublinha a natureza ideológica da consciência e do ato consciente, portanto, responsável, e reforça o papel da ideologia, da alteridade e do dialogismo na constituição do sujeito e da consciência que esse sujeito tem de si mesmo e do outro. Mais ainda, reforça o papel da palavra – como signo ideológico – na “mediação” desse processo sempre inconcluso de construção do próprio eu. Segundo ele,

nenhum ato consciente de algum grau de nitidez pode existir sem a fala interior, sem palavras e entoações – sem avaliações, e, conseqüentemente, todo ato consciente já é um ato social, um ato de comunicação. Mesmo a mais íntima auto-consciência é uma tentativa de se traduzir no código comum, de se avaliar de outro ponto de vista, e, conseqüentemente, vincula a orientação para um ouvinte possível. Este ouvinte pode ser apenas o portador dos julgamentos de valor do grupo social ao qual a pessoa “consciente” pertence. Neste sentido, a consciência, desde que não percamos de vista seu conteúdo, não é apenas um fenômeno psicológico, mas também, e sobretudo, um fenômeno ideológico, um produto do intercâmbio social. Este constante co-participante de todos nossos atos conscientes determina não apenas o conteúdo da consciência, mas também – e eis aqui o ponto principal para nós – a própria seleção do conteúdo, a seleção

daquilo de que nós precisamente nos tornamos conscientes, e assim determina também aquelas *avaliações* que permeiam a consciência (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 16, grifos do autor).

Nesse contexto, Voloshinov/Bakhtin elucida o vínculo entre a consciência individual (que é socioideologicamente constituída) e a cultura (aqui entendida como a cultura formalizada, mas também como a cultura popular, da vida cotidiana)²⁶, conceituando-as como “elos extremos de uma única cadeia da criação ideológica.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927], p. 87). Essa cadeia se estrutura no material semiótico (os signos são sempre ideológicos) que permeia um e outro meio (consciência e cultura) e que constitui os enunciados que o sujeito produz e aqueles com os quais ele dialoga continuamente.

É no signo – sobretudo na palavra (à qual dedicamos a seção anterior) – e nos valores a ele atrelados no âmbito das diferentes esferas ideológicas, que se encontra o elo que vincula a consciência individual à cultura, a infraestrutura à superestrutura, e vice-versa.

Toda enunciação verbalizada do homem é uma pequena construção ideológica. A motivação do meu ato é, em pequena escala, uma criação jurídica e moral; uma exclamação de alegria ou tristeza é uma obra lírica primitiva; as considerações espontâneas sobre as causas e os efeitos dos fenômenos são embriões de conhecimentos científico e filosófico etc. Os sistemas ideológicos estáveis e enformados das ciências, das artes, do direito etc. cresceram e se cristalizaram a partir do elemento ideológico instável, que através das ondas vastas do discurso interior e exterior banham cada ato nosso e cada recepção nossa. Evidentemente, a ideologia enformada exerce, por sua vez, uma

²⁶ Em *Arte e Responsabilidade*, Bakhtin aponta a ciência, a arte e a vida como os três campos da cultura humana (BAKHTIN, 2003a [1919], p. XXXIII).

poderosa influência reflexa em todas as
nossas reações verbalizadas.
(VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927], p.
88).

Voloshinov/Bakhtin relaciona a infraestrutura às diversas camadas da “ideologia do cotidiano” e relaciona a superestrutura à ideologia oficial (enformada) que permeia as diversas esferas ideológicas mais ou menos formalizadas, como a esfera da arte, a esfera religiosa, a esfera científica, a esfera escolar, entre outras.

A respeito da ideologia do cotidiano, Voloshinov/Bakhtin (2007 [1927]) atribui a ela um caráter mais sensível, “nervoso” e móvel do que à ideologia oficial. Os campos da ideologia do cotidiano aproximam-se mais da ideologia constituída do grupo social ao qual o sujeito pertence, de suas verdades, moral e visões de mundo. Segundo o autor, “Nessas camadas o discurso interior se regulariza com facilidade e se converte livremente em discurso exterior.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927], p.89). A composição das camadas não-oficiais da ideologia do cotidiano, assim como das camadas “censuradas” e os sistemas de ideologia oficial são influenciados tanto pela época quanto pelo grupo social.

Nesse sentido, a ideologia diz respeito à expressão das relações histórico-materiais dos homens, compreendendo por expressão não somente interpretação ou representação dessas relações, mas também sua organização e regulação (PONZIO, 1998).

Lembramos, no entanto, que, como já apontamos anteriormente, a criação ideológica não é estanque, ao contrário, ela movimenta-se na esteira dos movimentos agenciados pelo sujeito e pela própria sociedade a partir do confronto entre relações de poder e diferentes índices sociais de valor. Esses movimentos são característicos de cada época, de cada momento da realidade sócio-histórica em que sujeito e sociedade dialogam. O próprio sujeito é, por assim dizer, *situado* e *datado* (GERALDI, 2010), é um sujeito de uma época, situado no tempo e no espaço, assinalado pelo horizonte apreciativo daquele momento, cuja mente é povoada por ideias que lhe são

familiares e cujos valores, crenças e verdades refratam a realidade de um dado recorte espaço-temporal.

Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) vincula a relação entre as superestruturas e as infraestruturas bem como a influência de umas sobre as outras (e vice-versa) às mudanças que ocorrem no bojo da ideologia oficial. Essas mudanças, por sua vez, estão atreladas à mobilidade do signo ideológico, ao *modo* com a existência real determina o signo, atribuindo-lhe acentos valorativos, e como o signo reflete e refrata a existência em seu processo de transformação. Em hipótese alguma essas mudanças são acidentais, ao contrário, elas são resultado da transformação dialética da sociedade e estão vinculadas a uma dimensão cronotópica – a um tempo-espaço específico.

Bakhtin (1998 [1975]) exemplifica essa mudança em *Questões de Literatura e Estética* quando fala da diferenciação gradual que ocorreu nas esferas ideológicas no passado e vincula essa diferenciação a transformações sociais, ideológicas e sógnicas que se “localizam” em um cronotopo específico, o da Europa medieval.

À medida que o corpo social se divide em classes, [...]. Ocorre a diferenciação gradual das esferas ideológicas. O culto separa-se da produção agrícola; a esfera do consumo isola-se e, até um certo grau, se individualiza. Os membros do complexo sofrem uma desintegração e uma transformação internas. Tais membros da vizinhança, como a comida, a bebida, o ato sexual, a morte, recuam para a *vida quotidiana*, que já se individualiza. Por outro lado, eles passam para o *rito*, adquirindo aqui um significado *mágico* (em geral, especificamente cultural e ritual). O rito e a vida quotidiana estão estreitamente interligados, mas já existe uma fronteira interior entre eles: o pão do ritual não é mais o pão real, quotidiano, da alimentação de cada dia. Essa fronteira torna-se cada vez mais nítida e precisa. O reflexo ideológico (a palavra, a representação) adquire um poder mágico. Um objeto isolado transforma-se no substituto do todo: daí a função vicária do

sacrifício (a fruto oferecido em sacrifício figura como o substituto de toda a colheita [...]). (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 322).

No exemplo mencionado por Bakhtin, observamos exatamente a “transformação” do pão em signo a partir do momento em que passa a constituir parte de um processo de interação social que se efetiva em uma esfera formalizada – a esfera religiosa - e reflete a realidade a partir de um ponto de vista ideológico – o da religião.

Vejamus que ao pão ritual foi associado um significado, um sentido próprio e particular compreensível no contexto da esfera ideológica em que esse processo se efetivou e na lógica específica de um determinado tempo-espaco. Conforme Bakhtin, para compor parte da experiência social, os significados precisam ser associados a uma expressão espaco-temporal qualquer, “uma forma sígnica audível e visível por nós [...]. Sem esta expressão espaco-temporal é impossível até mesmo a reflexão mais abstrata. Conseqüentemente, qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 361-362).

Cada tempo-espaco corresponde a uma nova concepção de homem, de sociedade e a um novo conjunto de significados e acentos de valor próprios da criação ideológica daquele cronotopo específico. Conforme Amorim (2006, p. 103), “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem.”.

Essas diferentes concepções de homem e de sociedade, os diferentes acentos de valor que povoam as palavras, os diferentes matizes da criação ideológica dialogam na grande temporalidade, assim, o presente é sempre, em alguma medida, uma contrapalavra ao passado. As transformações que ocorrem no sujeito, nos signos, na língua, são sempre fruto da dialética social, mas, além disso, são sempre cronotópicas. Ao diálogo entre diferentes cronotopos, podemos atribuir o caráter inconcluso do sujeito em eterna modificação; o caráter pluriacental da palavra; o plurilinguismo, a mobilidade e a estratificação da língua; o caráter plurivocal e dialógico que assinala o texto e a extrema variedade dos gêneros do discurso.

Como aponta Bakhtin (1998 [1975], p. 97-98),

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete, do ginasiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação. Trata-se de linguagens socialmente típicas por mais restrito que seja o seu meio social.

No que tange ao sujeito, em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010 [120-24]) sublinha essa localização espacial e temporal do sujeito, ou seja, essa dimensão cronotópica que o assinala, vinculando-a ao fato de que não só o sujeito é único e irrepetível, mas também a sua participação no mundo é singular, porque cada sujeito ocupa um lugar único, insubstituível e impenetrável no espaço e no tempo em que os eventos se efetivam. É só ele, sujeito situado em um dado espaço sócio-histórico e assinalado pelas marcas que esse tempo e espaço lhe imprimiram, que agirá de uma determinada maneira em uma dada situação. Como aponta Geraldi (2010, p. 88), na vida, os sujeitos comparecem aos eventos “[...] carregados de contrapalavras, enfim, carregados de história.”, assinalados por uma singularidade que lhes é própria, mas que, igualmente, faz de cada evento um evento único e irrepetível. Essa irrepetibilidade do evento, sua dimensão cronotópica, é, também no dizer de Geraldi (2010, p. 89), “da natureza do processo constitutivo dos sujeitos”.

Nas palavras de Bakhtin (2010 [1920-1924], p. 121), “Do lugar único de minha participação no existir, o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momento de uma unicidade concreta e valorada.”, ou seja, em cada momento do seu próprio existir, o sujeito é então singular, assinalado pelo tempo e espaço que lhe são contemporâneos, ainda que esse tempo e espaço sejam apenas um recorte de tempos e espaços muito mais amplos que se alargam tanto em

direção ao passado quanto em direção ao futuro. Os valores, as crenças, as verdades, os conhecimentos presentes em cada um desses cronotopos singulares marcam a sociedade e, portanto, também o sujeito. Lembramos que todos eles (valores, crenças, verdades e conhecimentos) são também construções sócio-históricas, e, como já apontamos antes, não são estanques, movem-se no tempo e espaço, impulsionados pelos movimentos que se efetivam no seio da sociedade, em um movimento contínuo e que se retroalimenta – a sociedade se modifica; o sujeito se modifica; os valores, as crenças, as verdades de um tempo também se modificam, provocando o aparecimento de um novo sujeito e de uma nova sociedade, que, por sua vez, ao se modificar, faz com que emergjam novos valores, novas crenças, novas verdades, em eterno inacabamento. Nas palavras de Geraldini (2010, p. 145), “Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro.”.

Se o sujeito é datado e situado, também os enunciados que produz o são. Nesse sentido, todo texto nasce assinalado por particularidades espaço-temporais. Assim são os documentos que consultamos para desenvolver esta pesquisa de doutoramento. Os textos que constituem esses documentos “falam” de tempos e espaços específicos, caracterizados por valores e crenças particulares a cada cronotopo pesquisado. Esses valores e crenças marcam-se nos textos então produzidos, influenciando intrinsecamente a sua constituição, à medida que constituem índices de valor que permeiam a própria orientação do discurso para o seu objeto.

Ainda que esse texto faça referência a dimensões espaço-temporais diversas daquelas em que é produzido, ele sempre o fará pela perspectiva de uma determinada época, de uma dada cultura, de um espaço determinado em que foi produzido.

Como temos distintas histórias de relações com os outros – que por sua posição exotópica têm “excedentes de visão”(Bakhtin, 1992) que buscamos em nossos processos de constituição e em nosso desejo de completude – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como

contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e irrepetíveis. (GERALDI, 2010, p.89).

Falando sobre o caso específico da obra literária, mas que, acreditamos, pode ser expandido para se pensar a leitura/escuta de qualquer texto, Bakhtin(1998 [1975]) aponta que no tempo-espço real em que ressoa a obra, em que ela é lida/ouvida e interpretada, encontra-se o homem real, datado e situado (Geraldi, 2010) que a lê/ouve. Muitas vezes autores e leitores-ouvintes se encontram em cronotopos diversos, assinalados por particularidades sócio-histórico-ideológicas diferentes; porém se encontram igualmente em um mundo uno, real, eternamente inacabado, constituído ao longo de uma história que avança no espaço da grande temporalidade, o qual “é separado pela fronteira rigorosa e intransponível do mundo *representado* no texto. [...] a realidade refletida no texto, os autores que o criam, os intérpretes (se eles existem), e, finalmente, os ouvintes-leitores que o reconstituem e, nessa reconstituição, o renovam – participam em partes iguais da criação do mundo representado.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 358). Como aponta Bakhtin, a partir dos cronotopos reais desse mundo representado, autor, intérpretes e ouvintes-leitores fazem surgir “cronotopos refletidos e *criados* do mundo representado na obra (no texto).” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 358, grifo do autor).

Pensamos aqui o espaço escolar discursivizado em textos diversos, de inúmeros autores, sujeitos esses situados e datados, responsáveis e respondentes, que mobilizam a linguagem de uma época para materializar um querer-dizer situado ideológica e socialmente no âmbito da cultura e da história. Os textos com os quais dialogamos nesta pesquisa são textos que falam de tempos-espços diferentes daquele em que são lidos e interpretados por nós, de um mundo representado com o qual interagimos no texto e através dele e que buscamos significar a partir de um horizonte apreciativo que se renova constantemente. O nosso olhar em relação a esses textos é sempre “duplamente” exotópico, é sempre um olhar de um outro, situado em um cronotopo diverso daquele em que esses textos foram produzidos, cronotopo este a partir do qual os

reconstituímos e os ressignificamos. Por mais que pretendamos significar esse mundo representado a partir da lógica daquele tempo-espaço, as nossas contrapalavras se assentarão sobre a experiência do tempo-espaço que nos constitui. Como aponta Bakhtin, somos ouvintes-leitores ativos que reconstituímos e renovamos, na leitura, o sentidos que o texto insinua, por isso, não reproduzimos a história, nós produzimos versões dessa história, as quais se constituem no encontro do discurso do outro, da visão cronotópica de mundo que esse discurso revela, com o nosso próprio discurso e a visão de mundo que nos marca.

Os índices de valor que “expoliam” a palavra são sempre situados no tempo e no espaço e a própria orientação do discurso para o objeto e para o discurso do outro é cronotópica (BAKHTIN, 1998 [1975]). Como sinaliza Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável*,

O tempo e o espaço matemáticos garantem a unidade possível de sentido dos juízos possíveis (para um juízo real, ao contrário, é necessário um interesse emotivo-volitivo real), enquanto a minha real participação nesses, do meu lugar único, garante a sua realidade inevitável e compulsória e a sua singularidade de valor – como se concedesse sua carne e seu sangue; do interior da minha participação e em relação a ela, cada tempo e cada espaço matematicamente possível (infinitos possíveis passado e futuro) adquire uma consistência de ordem valorativa; é como se da minha unicidade se irradiassem raios que, atravessando o tempo, afirmassem o caráter humano da história, iluminando com a luz do valor cada tempo possível e a temporalidade mesma enquanto tal, sendo eu realmente participante dela. (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 122).

A irrepetibilidade do evento, sua unicidade no tempo-espaço em que se efetiva, está atrelada à responsabilidade ativa do sujeito que, no evento, é convocado a posicionar-se perante o outro e perante vida, mobilizando um tom emotivo-volitivo, um posicionamento axiológico, que busca expressar a verdade de

um dado momento, de um dado cronotopo (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Nesse sentido, podemos dizer que a própria “verdade” é cronotópica.

Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um *todo arquitetônico*, é disposto em torno de mim como único dentro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo *me realizo* em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático. Em correlação com meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais e temporais pensáveis adquirem um centro de valores, em volta do qual se compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável, e a unidade possível se torna singularidade real. (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 118).

Holquist (2010) realça o papel do cronotopo nos estudos do Círculo de Bakhtin. Para o autor, as coordenadas de tempo e espaço são os constituintes fundamentais da compreensão e, portanto, balizam a avaliação dos outros aspectos da existência, dentre eles, principalmente, a identidade do sujeito. Conforme Holquist, para Bakhtin, é precisamente a linguagem que firma o papel dos cronotopos nas culturas humanas. O diálogo, pensado dentro de uma perspectiva bakhtiniana, é mais do que uma relação, no entanto, como relação, ele necessita de “fronteiras”, que são determinadas temporal e espacialmente a partir do cronotopo:

Esta é a maneira a partir da qual a língua/linguagem possibilita o meu diálogo com o mundo a partir do lugar único que ocupo nele: o pronome de primeira pessoa, associado a indicativos como, “depois”, “agora” e “aqui”, “ali” servem para calibrar posições em um tempo-espaço abstrato que são sempre condicionadas (determinadas) no evento por valores específicos que a sociedade articula a eles em qualquer tempo

e espaço específicos. (HOLQUIST, 2010, p. 32)²⁷.

Todas as reflexões que realizamos nesta seção e nas seções anteriores em torno da palavra e do sujeito, da saturação ideológica da nossa consciência e da maneira como ao longo do tempo transformamos o que é interindividual em intraindividual e posteriormente em interindividual novamente, responde por uma mobilidade, por uma eterna inconclusibilidade, que tem implicações diretas sobre a língua. Nas palavras de Geraldi (2010, p. 126), “[...] como incompletude e inconclusão andam juntas, as mediações sógnicas, ou as linguagens, construídas neste trabalho contínuo de constituição não podem ser compreendidas como um sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis.”. Para aprofundar essa discussão, organizamos a próxima seção.

2.1.4 A natureza da língua-linguagem em Bakhtin

As reflexões acerca da natureza da língua/linguagem permeiam toda a obra do Circulo de Bakhtin, mas é especialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que Voloshinov/Bakhtin dedica atenção mais claramente voltada à discussão da concepção de língua/linguagem que norteia seus estudos, vinculando-a a uma percepção de sujeito, de mundo e de signo que sublinha a dimensão sócio-histórica-axiológica que os marcam.

Segundo Emerson (2010), na União Soviética, ao longo dos anos 1920, as considerações de Saussure sobre a língua estimularam intensos debates. Como o autor aponta, as dicotomias saussurianas – sincronia/diacronia, *langue/parole*, sintagma/paradigma - provocaram uma verdadeira revolução nos estudos linguísticos contemporâneos ao Círculo. Tais dicotomias,

²⁷ Original em inglês: “This the way that language makes possible my dialog with the world from my unique place in it: the first person pronoun, coupled with indicatives such as ‘then’, ‘now’ and ‘here’, ‘there’ serve to calibrate positions in abstract space and time that are always conditioned (‘thickened’) in the event by the specific values that society attached to them in any particular time and place.”.

tomadas em relação opositiva, com destaque para a que Saussure estabeleceu entre *língua* e *fala*, e a consequente insistência dos estudos nelas baseados em se aterem ao estudo da língua – tomada como sistema –, não foi, nas palavras de Emerson (2010), “uma ideia simpática aos marxistas dialéticos”, os quais se opunham, principalmente, ao distanciamento existente, nesses termos, entre a dimensão social e a dimensão individual. Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) nomeia essa orientação filosófica de objetivismo abstrato²⁸ e assim se posiciona frente a seus postulados:

A idéia de uma língua *convencional, arbitrária*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *lingüístico* e o código *matemático*. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de *signo para signo* no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 83, grifos do autor).

Nesse mesmo sentido, Voloshinov/Bakhtin critica a distinção que Saussure estabelece entre língua e linguagem, a qual se baseia (no interior do arcabouço teórico saussuriano) no caráter sistêmico da primeira em oposição à segunda, à qual faltariam “unidade interna e leis independentes, autônomas”.

²⁸ Importante ressaltar que Voloshinov/Bakhtin não considera Saussure o único representante dessa corrente filosófica. Voloshinov/Bakhtin situa sua origem no racionalismo dos séculos XVII e XVIII e no cartesianismo. Menciona também que no século XVIII, na França, os filósofos iluministas já trabalhavam com a ideia de língua como sistema de signos arbitrários e convencionais (mesmo que de maneira simplificada). Além disso, ressaltamos o respeito que Voloshinov/Bakhtin demonstra pelo trabalho de Saussure, que, segundo o autor, deu ao objetivismo abstrato “uma clareza e uma precisão admiráveis.” (Voloshinov/Bakhtin, 2004 [1929], p. 84).

Além disso, Voloshinov/Bakhtin ressalta o equívoco que se delinea quando o objetivismo abstrato toma a fala como estritamente vinculada à dimensão individual e a língua como “[...] fato objetivo externo à consciência individual e independente desta.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 90). A própria maneira como nomeia essa corrente filosófica, já deixa entrever a maneira como Voloshinov/Bakhtin a percebe – uma corrente filosófica que empresta centralidade ao objeto, à língua, abstraída da dimensão social. Algo que Bakhtin já criticava em *Para uma filosofia do ato responsável*, quando apontava a impossibilidade de se ver o mundo e de estudá-lo, abstraindo-lhe a dimensão social:

O mundo como o conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável, em um ato-ação real. Porém, tal existir como evento singular não é algo pensado: tal existir é, ele se cumpre realmente irremediavelmente através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-conhecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar-global. [...]. Este existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo. (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 58-59).

Perscrutando o pensamento bakhtiniano, ficam claros os motivos dessa crítica à concepção de língua adotada pelo objetivismo abstrato. Um dos pilares dos estudos de Bakhtin e seu Círculo constitui, como já apontamos anteriormente, o diálogo eternamente inconcluso entre a dimensão interindividual e intraindividual e a mobilidade do mundo, do ser, do signo e da língua/linguagem; o que está em dissonância com a base teórico-epistemológica do objetivismo abstrato. Ainda, observamos que

mesmo que Voloshinov/Bakhtin aponte o papel extremamente relevante do signo linguístico, ele afirma que essa relevância não pode ser tomada à conta da superioridade do signo linguístico perante os demais, mas sim à conta de suas particularidades. Nesse contexto, Bakhtin vai além da comunicação verbal, no sentido de pensar uma comunicação socio-semiótica-axiológica, o que, de certa forma, ao contrário da arquitetura saussuriana, contribui para que, ao se pensar em língua, pense-se em linguagem.

Mais do que isso, quando Bakhtin (2003) propõe o texto como ponto de partida para o estudo das ciências humanas, seu foco não está dirigido exclusivamente ao texto verbal, ao contrário, ele pensa nos textos que se materializam em qualquer materialidade semiótica, pensa, portanto, a língua/linguagem.

Porém Voloshinov/Bakhtin não se detém apenas na análise do objetivismo abstrato, ele também analisa a corrente filosófica que nomeia como subjetivismo individualista²⁹, a qual, como o próprio nome aponta, afirma a centralidade do sujeito em relação aos fatos da língua³⁰. Faraco (2009) aponta que a crítica que Voloshinov/Bakhtin faz ao subjetivismo individualista é mais suave do que a que ele dirige ao objetivismo abstrato.

Concordamos com Faraco (2009) quando ele afirma que Voloshinov/Bakhtin demonstra uma discordância mais pronunciada em relação ao objetivismo abstrato, do que em relação ao subjetivismo individualista. Em relação ao subjetivismo individualista essa crítica configura-se mais à face de uma correção de algumas premissas que o ancoram: (1) o fato de situarem a ideologia na consciência e entenderem que “o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 33),

²⁹ Em um primeiro momento, no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, essa corrente aparece nomeada como subjetivismo idealista, possivelmente porque Bakhtin afirma que uma tal concepção de linguagem estaria irremediavelmente vinculada a uma perspectiva idealista ou espiritualista, que compreenda a consciência como potência criadora.

³⁰ É interessante apontar que Voloshinov/Bakhtin aponta a fragilidade dos termos que forja para nomear essas duas correntes filosóficas. Segundo ele, nem uma nem outra denominação são capazes de apreender, em sua totalidade, o caráter dessas duas correntes.

quando, de fato, como aponta Voloshinov/Bakhtin(2004 [1929], p. 33), “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”, assim compreender um signo implica aproximá-lo de outros signos já conhecidos; (2) a percepção de que “O psiquismo individual constitui a fonte da língua” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 72), quando, na verdade, a consciência tem no signo ideológico o material que a constitui; (3) “o fato de seus atos de dizer serem entendidos como expressões de uma consciência puramente individual; ou, em outros termos, sua incapacidade de compreender a natureza social do enunciado e da enunciação.”(FARACO, 2009, p. 109).

Voloshinov/Bakhtin vincula essa corrente aos estudos de Humboldt³¹ (que, no entanto, entende serem mais amplos, profundos e também contraditórios) e principalmente à escola de Vossler. Caracterizando-a, Vossler a apresenta como “a negação categórica e de princípio do positivismo lingüístico, que não consegue ver mais além das formas lingüísticas (em particular as fonéticas, as que são positivas) e do ato psicofisiológico que as engendra” (VOSSLER, 1904 *apud* VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 75). Interessante apontar que Voloshinov/Bakhtin coaduna com essa crítica dirigida ao objetivismo abstrato, mas também entende faltar ao subjetivismo idealista a percepção da dimensão social, da interação.

Toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica. Se isolarmos o som enquanto fenômeno puramente acústico, perderemos a linguagem como objeto específico. O som concerne totalmente à competência dos físicos. Se ligarmos o processo fisiológico da produção do som ao processo de percepção

³¹ Acreditamos ser interessante mencionar que quando nos referimos a Humboldt ao longo desta tese, estamos nos referindo a Wilhelm von Humboldt, ministro da Prússia, filósofo e linguista, cuja importância na instituição da linguística moderna é sublinhada por Heidermann (2006). Seu irmão, Alexander von Humboldt, é referido uma única vez ao longo desta tese (pelo nome completo), quando falamos de sua amizade com o fundador da colônia de Blumenau.

sonora, nem por isso estaremos nos aproximando de nosso objetivo. Se associarmos a atividade mental (os signos interiores) do locutor e do ouvinte, estaremos em presença de dois processos psicofísicos ocorrendo em dois sujeitos psicofisiologicamente diferentes e de um único complexo sonoro físico realizando-se na natureza segundo as leis da física. A linguagem, como objeto específico ainda não a temos encontrado. [...] este complexo é privado de alma, seus diferentes elementos estão alinhados ao invés de estarem unidos por um conjunto de regras internas que lhe atribuiria vida e faria dele justamente um fato lingüístico.

[...] [Para tanto] é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 70).

O que nos parece claro na citação anterior é que tanto uma vertente filosófica quanto a outra deixam de lado algo que é particularmente caro a Voloshinov/Bakhtin: a interação social. Entretanto, o subjetivismo individualista acolhe algumas ideias com as quais o autor coaduna e as quais ele ressitua sob uma perspectiva que sublinha a dimensão social. Vejamos que ao caracterizá-lo (o subjetivismo individualista), Voloshinov/Bakhtin apresenta quatro proposições que sintetizariam seus pilares principais: (1) A ideia de língua como atividade, como processo criativo e ininterrupto de construção, materializada nos atos de fala individuais; (2) a criação linguística atende às leis da psicologia individual; (3) a criação linguística é análoga à criação artística; (4) a língua vista como produto (como sistema estável) é uma abstração, um depósito inerte de formas linguísticas.

Analisando essas proposições parece-nos claro que Bakhtin coaduna com a concepção de língua como processo, como eternamente inacabada, porém ressalta que o produto do ato de fala – o enunciado propriamente dito – não pode ser considerado efetivamente individual (ainda que cada enunciado seja singular, como discutiremos mais adiante), pois sua raiz está sempre na dimensão social. Nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929], p. 109), “A enunciação é de natureza social.”. Além disso, como já apontamos antes, a consciência tem natureza ideológica e, portanto, vincula-se à interação social, ao diálogo incessante com uma diversidade de vozes sociais, ao diálogo com o outro e com um determinado auditório social.

O fato é que nenhum ato consciente de algum grau de nitidez pode existir sem a fala interior, sem palavras e entoações – sem avaliações, e, conseqüentemente, todo ato consciente já é um ato social, um ato de comunicação. Mesmo a mais íntima autoconsciência é uma tentativa de se traduzir no código comum, de se avaliar de outro ponto de vista, e, conseqüentemente, vincula a orientação para um ouvinte possível. Este ouvinte pode ser apenas o portador dos julgamentos de valor do grupo social ao qual a pessoa “consciente” pertence. Neste sentido, a consciência, desde que não percamos de vista seu conteúdo, não é apenas um fenômeno psicológico, mas também, e sobretudo, um fenômeno ideológico, um produto do intercâmbio social. [...]
(VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 13, grifos do autor)

Já ao discutir o objetivismo abstrato – o qual situa em direta oposição ao subjetivismo individualista –, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) levanta quatro proposições em relação às quais sua oposição é clara: (1) a língua é compreendida como sistema estável regulado por normas que lhe são próprias, o que a descola da interação social; (2) as leis que regem a língua são de natureza linguística específica e concernem à relação entre os signos linguísticos dentro de um

sistema fechado; (3) não há vínculo entre a língua e a ideologia e os signos são arbitrários, portanto, não há vínculo *natural e compreensível para a consciência* entre a palavra e seu sentido; (4) os atos de fala (e os enunciados a elas atrelados) constituem refrações, variações ou mesmo deformações das formas normativas (justamente por isso, não são objeto da linguística).

Em relação a essas proposições, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) afirma que o sujeito, ao fazer uso da língua, não o faz pensando em um sistema de formas linguísticas. Ele não nega, entretanto, a existência desse sistema, nega a sua rigidez, sua imutabilidade e seu descolamento da esfera social. Esse sistema é visto, sob a perspectiva bakhtiniana, como produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão essa que não serve de base às finalidades imediatas da comunicação social. Nesse sentido, o sujeito faz uso da língua com vistas à enunciação; o que importa ao sujeito nesse movimento não é a conformidade à norma que rege as formas linguísticas da qual faz uso, mas sim a significação que essas formas irão adquirir no contexto da sua enunciação. Em outras palavras, “para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 93).

Vemos que aqui, mais uma vez, Voloshinov/Bakhtin reafirma a responsabilidade do sujeito, nesse caso, a responsabilidade que ele assume sobre o dito (o seu enunciado), o que inclui realizar escolhas para materializar o seu querer-dizer e envolve assumir uma postura axiológica e situada em relação à língua/linguagem, às formas da língua, à enunciação, à situação de interação e ao outro. Essa escolha exige do sujeito uma postura participante, responsável, para a qual não há alibi possível.

Igualmente, no processo de compreensão do enunciado alheio, cabe ao sujeito (então no papel de interlocutor) compreender a forma linguística mobilizada pelo locutor em conexão com o contexto específico no qual é utilizada, no âmbito de um enunciado singular. Em termos bakhtinianos, “[...] trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 93). Novamente estamos falando aqui de um sujeito responsável, respondente e situado, que, ao se esforçar por

compreender o enunciado alheio, compromete-se com ele, o que implica participação e pressupõe o “dever” de fornecer-lhe uma resposta.

Compreender um objeto [a língua/linguagem, as formas da língua, o enunciado] significa compreender o meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 66).

Essa a base do pensamento bakhtiniano – locutor/autor e interlocutor são igualmente responsáveis pela construção de sentido na enunciação e, no diálogo que se estabelece entre eles, corresponsabilizam-se também pela constituição um do outro e pela mobilidade do signo e da língua/linguagem³². Para isso, nas palavras de Bakhtin, não há alibi possível. Observamos, portanto, que a concepção de língua/linguagem em Bakhtin está profundamente vinculada a uma concepção de sujeito, o que, por sua vez, está imbricado à maneira como o Círculo entende os processos de atribuição de sentido no contexto dos processos de produção e compreensão de textos.

Na tentativa de refletir sobre os caminhos que levaram o objetivismo abstrato a dar centralidade à concepção de língua como sistema de formas, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) volta-se ao exame de duas questões, a saber: (1) a atenção dada historicamente pela linguística ocidental, mais especificamente, pela filologia, ao estudo de línguas mortas, conservadas em documentos escritos; (2) a preocupação com a decifração de línguas e sua sistematização para fins pedagógicos, ou seja, a preocupação em criar um instrumental adequado para o ensino da língua decifrada.

³² É com base nesse mesmo raciocínio – de que locutor e interlocutor são igualmente ativos na comunicação - que observamos a dissonância entre o pensamento bakhtiniano e os pressupostos da Teoria da Comunicação, cujos postulados apontam na direção de uma assimetria entre locutor e receptor, atribuindo ao primeiro toda a responsabilidade sobre o processo comunicativo e ao segundo (ao receptor) um papel assinalado pela passividade.

A gramática de Panini, elaborada no século V a.C., na Índia, a qual se dedicava à análise do sânscrito (língua sagrada da Índia, utilizada já então somente em rituais religiosos, portanto uma língua já de certa forma imobilizada e sujeita a regras bastante rígidas, passíveis de serem descritas, uma vez que seu uso servia a um fim bastante específico e descolado da esfera cotidiana), ao ser conhecida no ocidente, levou à “eclosão incontida da gramática comparativa indo-europeia, e foram lançadas as bases para todo o edifício da filologia comparativa e da linguística histórica do século XIX”. (WEEDWOOD, 2010 [2002], p. 14).

Como no caso da Índia, em que a centralidade dos estudos filológicos e, mais especificamente, da fonética articulatória, justificava-se pela necessidade de manter viva, no âmbito da esfera religiosa, a pronúncia correta de textos ancestrais – textos escritos e produzidos em uma língua então já morta –, em outros pontos do ocidente, o fortalecimento dos estudos linguísticos se efetivou em consonância com a preocupação de descrever línguas mortas, imobilizadas em textos escritos tomados à conta de enunciações monológicas, ou seja, desvinculados da interação.

Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) assinala que o próprio fato de o objetivismo abstrato basear-se na análise de textos tomados à maneira de enunciados monológicos, ou seja, descolados da interação e da cadeia contínua da comunicação verbal, portanto, como textos descaracterizados e artificializados, em relação aos quais se desconsidera o fato de que surgiram em resposta a enunciados que os antecederam e a enunciados pré-figurados pelo sujeito, já constitui uma abstração. Nesse contexto, “Uma língua morta apresenta-se claramente com uma língua estrangeira para o lingüista que a estuda. Por isso é impossível afirmar que o sistema das categorias linguísticas constitui o produto da reflexão epistemológica do locutor de uma língua dada”, ao contrário, “trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira.” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 98).

Em relação ao trabalho desenvolvido pelos linguistas tendo como finalidade o ensino de línguas, Voloshinov/Bakhtin aponta que a necessidade de criar materiais adequados para tanto em muito influenciou o pensamento linguístico. Também nesse

campo, a atenção dos linguistas voltou-se principalmente para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o que podemos exemplificar facilmente pensando, por exemplo, no ensino e aprendizagem do latim nas escolas brasileiras até meados da década de 1940, ainda que o latim já viesse perdendo, em grande medida e há algum tempo³³ (não só no Brasil, mas no mundo), seu status como “língua da ciência, das artes e da religião³⁴”.

Nesse contexto, como aponta Weedwood (2010 [2002]), as gramáticas que surgiram na Idade Média com fins didáticos (principalmente voltadas ao ensino do latim como língua estrangeira) consagraram um modelo descritivista; estruturado em quatro partes, a saber, *orthographia*, *prosodia*, *etymologia* (morfologia) e *diasynthetica* (sintaxe)³⁵; em que os exemplos centravam-se no nível da frase³⁶, em excertos de textos clássicos e até mesmo em versículos da Bíblia, todos exemplos de textos escritos tomados à conta monológica e objetificada (ou seja, abstraídos da interação). Com também aponta Weedwood (2010 [2002]), a maioria das gramáticas do século XV e do início do século XVI tinha o foco direcionado aos falantes estrangeiros, ainda que surgissem algumas gramáticas com outro enfoque,

³³ Faraco (2008) aponta que o latim perdura na escrita acadêmica até pelo menos o século XVII, nas atividades diplomáticas até o século XVIII (quando então é substituído pelo francês), nos rituais da Igreja Católica Romana até o século XX e na elaboração dos documentos dessa Igreja até hoje. Porém, na escola, especificamente na escola brasileira, salientamos que, até a década de 1960, o latim fazia parte do currículo do ensino secundário.

³⁴ Referimo-nos aqui, preponderantemente, à Igreja Católica.

³⁵ Weedwood (2010 [2002]) aponta que essa estruturação progressiva que parte da unidade menor até chegar à maior, é a origem da moderna hierarquia expressa pela abordagem progressiva, na escola, da fonética, fonologia, morfologia e sintaxe.

³⁶ Weedwood (2010 [2002]) chama essa tendência, que teve sua origem na interpretação dada pelos romanos aos estudos gramaticais gregos, de “teoria da frase autossuficiente”. A autora explica que a raiz do problema está na tradução do termo *autotelôs* do grego para o latim. Para os gregos a frase era compreendida como *autotelôs logos* o que a associava à noção de “expressão autossustentada” em virtude de sua estruturação semântica e de seu papel no interior de um texto. Daí a tradição que ainda assinala muitas gramáticas contemporâneas de trabalhar no nível da frase para o estudo das relações de natureza sintática. No entanto, os romanos associaram a expressão *autotelôs logos* à ideia de acabamento e perfeição, o que os levou a tratar a frase com independente do texto e como unidade suficiente para a reflexão linguística.

como o de provar que línguas vernáculas também podiam ser sistematizadas em regras assim como as línguas clássicas.

Com o surgimento e fortalecimento dos estados nacionais e a crescente popularização do vernáculo (no final do século XV e o início do século XVI), inclusive na literatura, surgiu uma necessidade de “sistematizar uma descrição dessas línguas e de registrar uma referência normativa que atendesse aos objetivos de unificação lingüística trazidos pela criação dos novos Estados Centralizados.” (FARACO, 2008, p.143). Para isso, os gramáticos basearam-se nas antigas gramáticas latinas, particularmente na de Prisciano (as *Institutiones grammaticae*, uma gramática composta por 18 volumes, na qual o autor realiza uma descrição bastante detalhada do latim, exemplificada através de uma diversidade de textos literários (WEEDWOOD, 2010 [2002])).

Como observamos nessa análise histórica da reflexão lingüística com fins voltados ao ensino e aprendizagem de línguas, toda a tradição de elaboração de instrumental didático para tanto, baseia-se primordialmente no trabalho com a língua estrangeira. Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) afirma que essa preocupação dos estudos lingüísticos com a língua estrangeira não é casual, ao contrário, ela é motivada pelo papel que a língua estrangeira tradicionalmente desempenhou na formação das diferentes civilizações. Nas palavras do autor, o “[...] grandioso papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras [...] – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade, e obrigou a reflexão lingüística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 101). Observamos isso quando pensamos, ao longo dos capítulos de análise, o papel que o latim ocupou na escola desde o tempo dos jesuítas até a década de 1960 e, posteriormente, no caso da cidade de Blumenau, a maneira como o português se impôs na escola teuto-brasileira ao longo dos movimentos de nacionalização do ensino, como língua única, “transmissora” de valores patrióticos e

legítima materialização do “ser brasileiro”, a qual, certamente, vinculava-se a ideia de força e poder³⁷.

É esse foco voltado ao estudo da língua estrangeira, entendida como língua acabada e estagnada, que justifica também, aos olhos de Voloshinov/Bakhtin, o desenvolvimento do objetivismo abstrato como corrente filosófica. Nas palavras dele,

[...] o pensamento gramatical formalista e sistematizante desenvolveu-se com toda plenitude e vigor no campo das línguas mortas [...]. A reflexão linguística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, a tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações lingüísticas. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 104).

Essa abordagem formal e sistematizante da língua assumida pelo objetivismo abstrato coaduna com a percepção de um recorte único da realidade, como se a língua pudesse ser apreendida por completo, como se constituísse um objeto uno, acabado, portanto, sempre coincidente consigo mesmo e sempre percebida da mesma maneira, seja pelo falante nativo seja pelo falante estrangeiro. Ainda, nesse contexto, a própria significação da palavra figuraria restrita a um certo número estanque de sentidos, pois o objetivismo abstrato, ao desconsiderar o fluxo da comunicação social, ignora o “tom” da palavra, o acento avaliativo que a assinala em cada enunciado em particular.

Em oposição a essa concepção de língua e de signo linguístico, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) aponta que é justamente a pluralidade de acentos avaliativos que se entrecruzam na palavra que lhe dão vida, em outros termos, é a pluriacentuação da palavra que responde pela sua polissemia,

³⁷ Veremos, no capítulo 6, que a própria mediação do ensino de língua portuguesa nas escolas alemães se efetivou, em alguns contextos, à maneira do ensino de uma língua estrangeira, o que discutiremos, de forma mais aprofundada, quando falarmos da Escola Nova. Vejamos que no contexto específico da cidade de Blumenau, em seus primeiros tempos, era a língua portuguesa aquela que frequentemente assumia o papel de língua estrangeira e não o alemão.

que empresta mobilidade à língua e que permite ao sujeito expressar o seu posicionamento em relação ao mundo.

[...] a palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto diretamente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo. (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 85).

Nesse sentido, o caráter polissêmico da palavra – como signo verbal – assenta-se sobre a sua possibilidade de, ao mesmo tempo, refletir e refratar a realidade. Em outros termos, além de os signos refletirem uma realidade que lhes é exterior, eles permitem ao sujeito, no interior dos diversos grupos humanos e no contexto da história e das práticas desses grupos, ressignificá-la, atribuir-lhe sentidos particulares, valorá-la de maneira diferente. Conforme aponta Faraco (2009), “[...] as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente [...]”, ou seja, as significações não estão vinculadas a um signo, sistema ou mundo que possa ser entendido como estanque e imutável ao longo do tempo e do espaço, em outras palavras, a uma realidade homogeneamente construída; ao contrário, elas “[...] são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.”. (FARACO, 2009, p. 51). Ainda de acordo com Faraco (2009), para o Círculo, a plurivocalidade do signo (seu caráter multissêmico), condição

para seu funcionamento na sociedade, está vinculada ao fato de significarem “[...] deslizando entre múltiplos quadros semântico-axiológicos [...]” (FARACO, 2009, p. 51).

O caráter plurivocal do signo, a sua mobilidade, a qual implica, por conseguinte, a mobilidade da língua/linguagem, vinculam-se inextricavelmente à maneira como se relacionam, no contexto da interação concreta, os sujeitos, a língua/linguagem e o contexto social mais amplo. No contexto de cada interação concreta em particular, ressoam as influências de outras interações já vividas pelos sujeitos e daquelas que ainda estão por ocorrer, as quais balizam a materialização do querer-dizer do sujeito nos textos que circulam no âmbito das diversas esferas da atividade humana e que vão aí, ao longo do tempo, ganhando contornos mais ou menos característicos.

Essa articulação entre uma interação particular e aquelas que a antecederam e as que a sucederão é o que confere à comunicação verbal o caráter de cadeia infinita, cujos elos se estendem tanto em direção ao passado, quanto em direção ao futuro; imprimindo mobilidade à língua. Nesse contexto, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) sublinha ainda o entrelaçamento entre a comunicação verbal propriamente dita e outros tipos de comunicação, uma vez que, no contexto da interação, ela está sempre atrelada a “atos simbólicos de caráter não verbal” em relação aos quais ela tem, por vezes, a função de servir apenas como complemento.

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p.6)

Tudo isso faz com que Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), ao pensar o estudo da língua de uma perspectiva sociológica, sugira, para tanto, uma ordem metodológica. Tal ordem parte do estudo das formas e tipos da interação verbal em articulação às particularidades da situação em que a interação se efetiva; passa pelo estudo das formas das diversas enunciações e das suas particularidades, as quais, como já apontamos, estão

estritamente vinculadas à situação de interação imediata, mas também ao contexto social mais amplo – ou seja, o estudo dos gêneros do discurso³⁸ em articulação com as esferas em que se constituem e as interações que nesse espaço se materializam -; para então chegar ao estudo das formas da língua propriamente ditas.

Segundo Voloshinov/Bakhtin, é também nessa ordem que a língua se modifica: as relações sociais se modificam, “[...] depois a comunicação e a interação verbais evoluem [modificam-se] no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem [modificam-se] em consequência da interação verbal, e o processo de evolução [mudança] reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 124).

Ainda que Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) não demonstre, nesse ponto, uma preocupação explícita com o ensino e aprendizagem de línguas, de certa maneira, ele aponta um caminho para que esse processo se efetive: partindo-se da reflexão à respeito da interação para se chegar ao estudo da língua propriamente dita, sem que, em nenhum ponto desse processo, uma ou outra coisa sejam deixadas de lado.

É importante anotar que, a despeito da mobilidade da língua/linguagem ser um fato irrefutável, esse movimento de mudança envolve o conflito entre diferentes forças que agem no seio mesmo das relações sociais, apontando, por um lado, no sentido da mudança e, por outro, em benefício da permanência e da estagnação. Essa forças, que Bakhtin (1998 [1975]) nomeia de centrípetas e centrífugas, de centralização e de diversificação da língua/linguagem, estão atreladas ao movimentos que resistem e impelem à mudança, respectivamente, e estão

³⁸ Entendemos gêneros do discurso ao longo desta tese como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados.” (BAKHTIN, 2003d [1953]) que se constituem no âmbito de uma dada situação social de interação de uma determinada esfera da atividade humana para dar conta de mediar as interações que ali vão se constituindo e ganhando, ao longo do tempo, frequência e relativa estabilidade. A relativa estabilidade dessas interações implica a relativa estabilidade dos gêneros que, se por um lado apresentam composição típica no que tange à recorrência temática, composicional e estilística dos enunciados produzidos sob a sua baliza, por outro lado, são dotados de mobilidade, uma vez que a própria sociedade, as esferas da atividade humana e os sujeitos que por elas transitam estão em eterno movimento/inacabamento.

imbricadas aos movimentos que ocorrem no interior dos grupos sociais e na sociedade como um todo.

Acreditamos que em diversos momentos da história e, com certeza, na atualidade, há movimentos no sentido de imobilizar a língua, a título, por vezes, de preservar sua “pureza” ou de conservá-la associada ao que é considerado “culto” ou “apropriado”; e movimentos que agem no sentido de diversificá-la, de imprimir-lhe novos traços e significados. Assim como há movimentos que agem no sentido da preservação e culto a determinados valores e práticas já estabelecidos, e outros que apregoam a modificação de costumes, de hábitos, valores e verdades. Uma e outra coisa não se separam, unidade e mudança são, de certa forma, facetas diversas da vida social e da língua/linguagem.

Quando Bakhtin (1998 [1975]) pensa então a questão das normas linguísticas, das forças que agem no sentido da unificação da língua, remete a relações de poder que se concretizam no seio da sociedade. Segundo ele, “A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 81), portanto, essa “língua/linguagem única” é ela mesma sócio-historicamente situada, ou seja, ela existe como “língua/linguagem única” apenas em um determinado recorte espaço-temporal, porque é essencialmente fruto dos valores e crenças que nutrem a sociedade nesse recorte do tempo e do espaço.

Bakhtin ressalta, no entanto, que ela é “[...] real enquanto força que supera esse plurilingüismo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando um certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária ‘correta’.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 81, grifo do autor). Essa reflexão é especialmente importante neste trabalho, tendo em vista que nos propomos a refletir sobre a configuração da disciplina escolar Língua Portuguesa em um contexto bastante específico: o da cidade de Blumenau, contexto esse marcado fortemente pela imigração alemã. Independentemente da questão da imigração, pensar a constituição dessa disciplina escolar significa, de certa forma, refletir sobre as maneiras como essa concepção de língua/linguagem única age na escola e na definição de

parâmetros teórico-metodológicos para a disciplina de Língua Portuguesa; no caso específico desta tese, ressaltamos ainda movimentos diversos (sobre os quais refletiremos nos capítulos de análise) que agem na sociedade e no espaço escolar em benefício da supremacia de uma língua sobre outras, ou seja, em benefício de uma “língua unificada”.

Entretanto, como Bakhtin também realça, “[...] as forças centrípetas da vida lingüística, encarnadas numa língua ‘comum’, atuam no meio do plurilingüismo real” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 82), em outros termos, as forças de centralização da língua agem em meio a uma realidade social e da linguagem que é essencialmente plurilíngue. Esse plurilinguismo ao qual se refere Bakhtin (1998 [1975]) extrapola a ideia da pluralidade de línguas, de “dialetos linguísticos”, para abarcar também a pluralidade de “línguas sócio-históricas: sócio-grupais”, “profissionais”, “de gêneros”, de gerações, etc.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 82). Portanto, Bakhtin se refere a uma estratificação da língua/linguagem dada “por diferentes axiologias, dada pelo processo sócio-histórico de saturar a linguagem de índices sociais de valor.” (FARACO, 2009, p. 57). Assim, nas palavras de Faraco, “Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais.” (FARACO, 2009, p. 57).

Voloshinov/Bakhtin (1993 [1929]) relaciona a ideia de discurso à língua, em sua “integridade concreta e viva”, imersa em um plurilinguismo de natureza sócio-histórica-axiológica, que se constitui no diálogo entre os diferentes sujeitos, grupos sociais, esferas da atividade humana, gêneros, gerações, etc., tomada pelo sujeito para materializar suas necessidades enunciativas, seu querer-dizer. Discurso esse que se constitui efetivamente na comunicação dialógica, no imbricamento de vozes sociais, no entrecruzamento de índices sociais da valor.

O discurso verbal é um evento social: ele não está autoencerrado no sentido de alguma entidade lingüística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento. Portanto, tanto a abordagem lingüística formal quanto a abordagem psicológica falham: a essência sociológica, concreta, do discurso verbal, aquilo que sozinho pode

torná-lo verdadeiro ou falso, banal ou distinto, necessário ou desnecessário, permanece fora do alcance e do campo de ambos os pontos de vista. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 13)

A natureza do discurso é, então, essencialmente dialógica e socialmente orientada. Tal orientação diz respeito tanto à relação com o discurso do outro, quanto à relação com o próprio objeto do discurso. Nesse sentido, refletir sobre a natureza do discurso implica analisar a sua materialidade – o enunciado –, assunto da próxima seção.

2.1.5 O enunciado como unidade de significação e materialização do discurso

Bakhtin, ao refletir sobre a natureza do discurso, aponta que ele só existe na “[...] forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2003d [1953]). Ainda, ele afirma que o enunciado “nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 89), sendo, portanto, sócio-orientado e situado. Partindo-se da premissa de que o enunciado é a materialização do discurso, é impossível compreendê-lo dissociado daquilo que constitui a sua essência: a interação social.

O enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “idéia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união

mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 13).

Bakhtin/Voloshinov, em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, aponta que a vida não é uma realidade externa ao enunciado, ela constitui a sua essência, “[...] penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível.” (BAKHTIN /VOLOSHINOV, 1976 [1926], p. 14). Nesse sentido, o enunciado surge como fruto de um entrelaçamento entre a dimensão semiótica e a interação social; ainda, segundo o autor, “A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal [...]” (BAKHTIN /VOLOSHINOV, 1976 [1926], p. 14).

Em *La construcción de la enunciación*, Voloshinov/Bakhtin (1993 [1929]) reflete exatamente sobre essa “situação da vida” à qual o enunciado se vincula, ou seja, sobre a situação de interação (dimensão extraverbal/extrasemiótica do enunciado) que o constitui, realçando os três aspectos que nela se encontram subentendidos, a saber: o espaço e o tempo – o cronotopo sobre o qual o enunciado se assenta -; o objeto do discurso – aquilo que sobre o que se fala -; e a atitude dos interlocutores frente ao que ocorre/frente ao objeto do discurso – a valoração. Dessa forma, a situação de interação é um índice de significação do enunciado; portanto, “[...] a expressão verbal [semiótica], a enunciação, não reflete apenas passivamente a situação. Ela representa sua *solução*, torna-se sua conclusão valorativa e, ao mesmo tempo, a condição necessária para sua posterior expressão ideológica.” (BAKHTIN, 1993 [1929], p. 260, tradução nossa)³⁹.

³⁹ Original em espanhol: [...] la expresión verbal, la enunciación, no refleja sólo pasivamente la situación. Ella representa su *solución*, se vuelve su *conclusión valorativa* y, al mismo tiempo, la condición necesaria para su ulterior *desarrollo* ideológico.

Em outros termos, podemos dizer que, dada a vinculação do enunciado à situação de interação, ou seja, dado o fato de que essa situação afeta intrinsecamente a sua composição, também a compreensão do enunciado vai estar profundamente a ela atrelada, daí deriva o fato de afirmarmos que a situação de interação é índice de significação do enunciado.

Mas de que maneira essa situação de interação o constituiu (o enunciado) e torna-se imprescindível a sua compreensão? Já falamos, no primeiro parágrafo desta seção, que o enunciado é sócio-orientado e também que ele é duplamente orientado: orienta-se tanto em direção ao objeto do discurso (que chega ao sujeito refratado pelos discursos com os quais ele interagiu), quanto em direção ao discurso alheio – ao discurso de resposta antecipada.

No que se refere à orientação do enunciado para o objeto do discurso, duas questões precisam ser levadas em conta: a orientação do sujeito em relação a esse objeto e os índices sociais de valor que nele (no objeto) se entrecruzam.

Diferentes sujeitos, ainda que contemporâneos e pertencentes ao mesmo grupo social, dirigem olhares diversos para um mesmo objeto, ou seja, ressignificam-no de forma diferente no discurso, fato que se deve mesmo à sócio-historicidade que os assinala, à singularidade que os caracteriza, ao papel que ocupam naquela interação, ao horizonte apreciativo que baliza a sua apreensão da realidade. Nos termos de Bakhtin,

O lugar que apenas eu ocupo, onde ajo é o centro, não somente no sentido abstratamente geométrico, mas como o centro emotivo-volitivo concreto responsável pela multiplicidade concreta do mundo, na qual o momento espacial e temporal – o lugar real único e irrepetível, o dia e a hora reais, únicos, históricos do evento - é o momento necessário, mas não exclusivo de minha centralidade real, uma centralidade para mim mesmo. [...] Expressões como “alto”, “baixo”, “abaixo”, “finalmente”, “tarde”, “ainda”, “já”, “necessário”, “deve-se”, “mais além”, “mais próximo”, etc. não somente assumem o conteúdo-sentido no qual fazem pensar - isto é somente o conteúdo-sentido-

possível – mas adquirem um valor real, vivido, necessário e de peso, concretamente determinado de um lugar singular por mim ocupado na minha participação no existir-evento. (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 118 – 119).

Em outras palavras, da mesma maneira que todo evento é único (só ele se efetiva daquela maneira naquele tempo e espaço exatos), a posição que o sujeito ocupa em relação a ele, a maneira como o sujeito o apreende e, conseqüentemente, a ele atribui valor, também é singular naquele momento. Por isso justamente dizemos que os enunciados são únicos e irrepetíveis, uma vez que, ainda que um enunciado seja pronunciado novamente, já o sujeito, o tempo e o espaço que a ele se vinculam serão outros e nele imprimirão novos índices de valor.

Essa irrepetibilidade do enunciado e sua unicidade já são de certa forma anunciadas por Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável* e estão firmemente imbricadas ao fato de que o sujeito único e singular é eternamente incabado e se constitui no contexto de relações assinaladas pelo dialogismo. Como aponta Bakhtin, “[...] eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível impenetrável da parte de um outro.” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 96). Se o meu lugar (do sujeito) no existir é único, também único será o lugar a partir do qual eu percebo, valoro e ressignifico o objeto no discurso. Mais ainda, se estou sujeito a um eterno inacabamento, eu jamais coincidirei comigo mesmo, assim como ninguém nunca o fará, pois, “Neste preciso ponto singular em que agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor desse ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível.” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 96).

No entanto, o sujeito, ao entrar em relação com o objeto do discurso, já o encontra entrecruzado de índices de valor que o valoram de formas diversas, “[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado

pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. “ (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 86).

O discurso do sujeito, então, *atravessa* esse espaço permeado pelo discurso alheio para, indo ao encontro de seu objeto, ressignificá-lo. Nesse processo, o discurso do sujeito se aproxima de alguns discursos, distancia-se de outros, entra em confronto com um outro grupo. Conforme Bakhtin, “A concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto ‘desacreditado’ e ‘contestado’ é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pela opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 86). Aqui se encontra a base da ideia de refração ideológica bastante presente no pensamento bakhtiniano. O discurso não reflete a sociedade ou o objeto ao qual se dirige, em lugar disso, ele o refrata.

Faraco (2009), ao falar sobre essa questão, aponta que “[...] para o Círculo, não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas no sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente [...]” (FARACO, 2009, p. 51, grifos do autor). Ao contrário, elas são construídas, contínua e axiologicamente no bojo da diversidade de valores, acentos, verdades e interesses que constituem a sociedade.

Dessa maneira, ao seu aproximar do objeto, o discurso atravessa a atmosfera saturada dos discursos alheios, pela qual não passa incólume. Nela, ele se refrata, tensiona-se, tingem-se de cores alheias, torna-se plurivocal; tal qual o raio, que, ao mudar de um meio para outro, refrata-se, desvia-se, assume uma nova trajetória.

Portanto, o enunciado nasce como fruto de um diálogo com enunciados alheios, que se trava no interior do próprio objeto, dessa forma, “A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 89), ou seja, constitui-se no diálogo com outros discursos. Porém, além de orientar-se em direção ao objeto e aos enunciados já-ditos que a ele se referem, o enunciado também se dirige ao discurso de resposta antecipada – ao enunciado outro que surgirá em resposta ao seu. É nisso que reside a dialogicidade interna do discurso.

Já dissemos anteriormente que nenhum discurso é neutro. A não neutralidade do discurso se vincula, por um lado, ao caráter axiológico da própria consciência, ao fato de o sujeito não possuir álibi para não posicionar-se perante o mundo e, por outro, à responsividade e responsabilidade intrínsecas ao enunciado. Todo enunciado surge como resposta ao discurso alheio – ao enunciado outro que o precedeu –, e tem no seu horizonte a resposta que o outro lhe dará. É nesse sentido que o enunciado é entendido por Bakhtin como “elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 272).

Bakhtin (2003d [1953]) ressalta que o sujeito (o falante) está preparado para a resposta alheia, ou seja, ele espera, ele aguarda, ele antecipa essa “compreensão ativamente responsiva” do seu discurso. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) compara a enunciação a uma ilha emergindo do discurso interior, o qual ele configura como um oceano ilimitado. Ao emergir desse oceano, essa ilha ganha formas e dimensões que lhe são dadas pela situação de enunciação e por seu auditório, ou seja, pelos sujeitos aos quais se dirige⁴⁰.

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929], p. 125).

Bakhtin (1998 [1975]) afirma que a orientação que o sujeito tem para o seu auditório (para o auditório da sua enunciação),

⁴⁰ Sobral (2005) afirma que o dialogismo perpassa a obra do Círculo de três maneiras diversas: (1) como princípio da ação, pois o agir do sujeito está sempre em relação com o agir de outros sujeitos; (2) como princípio da produção de enunciados, pois todo enunciado está irremediavelmente em diálogo com discursos que o antecederam e que o sucederão; (3) como “forma de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica” (SOBRAL, 2005, p. 106), embora nenhum enunciado possa efetivamente ser entendido como monológico tendo em vista a orientação do agir do sujeito e a orientação do seu enunciado.

para o seu interlocutor, é sempre situada espacial e temporalmente no âmbito de cada situação de interação específica. Ou seja, ela leva em conta as particularidades desse auditório social no momento em que a enunciação ocorre, assim, quanto maior é o conhecimento que o sujeito tem a respeito de seus interlocutores, dos discursos que os cercam, do horizonte apreciativo que baliza as suas avaliações, melhor ele conseguirá antecipar a reação-resposta ativa desses interlocutores e também melhor, conseqüentemente, ele conseguirá materializar o seu querer-dizer em um enunciado que provoque a reação-resposta que foi por ele antecipada.

No entanto, essa avaliação não é estanque ou pré-dada, ainda que o conhecimento prévio que o sujeito tem de seus interlocutores tenha um peso muito significativo nesse processo, tal avaliação se desenha no curso da própria interação. Vejamos o caso de um orador ou de um professor: ainda que antes de darem uma palestra ou uma aula eles procurem conhecer o auditório ao qual se dirigem, no curso da interação, as informações que essa interação lhe fornece – a reação-resposta-ativa do seu auditório materializada nos gestos, nas palavras, na expressão do auditório - orientam a enunciação (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993 [1929]) .

Bakhtin (1998 [1975]) aponta que essa orientação do enunciado para o interlocutor, para seu mundo particular, introduz elementos novos no discurso, uma vez que “para isso concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas ‘falas’ sociais.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 91).

Dessa forma, poderíamos dizer que a situação de interação e o auditório do enunciado o influenciam de forma intrínseca, agem na definição de sua forma semiótica. Porém, da mesma maneira que a situação de interação baliza o sujeito ao produzir seu enunciado, ela também influencia a compreensão desse mesmo enunciado por parte do interlocutor.

Como aponta Bakhtin (2003d [1953]), o ato da compreensão do enunciado alheio envolve elaborar uma resposta para esse enunciado, portanto, posicionar-se perante ele. Assim sendo, a avaliação é um movimento imbricado à compreensão, em outras palavras, ao compreender o enunciado

alheio, o sujeito avalia-o. Segundo Voloshinov/Bakhtin, qualquer que seja o critério que rege essa avaliação (ético, cognitivo, político, entre outros), ela sempre levará em conta questões que incluem, mas extrapolam, os fatores estritamente verbais (semióticos) que constituem o enunciado. Em outras palavras,

Juntamente com os fatores verbais, elas [as avaliações] também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 6, grifos do autor).

Essa situação extraverbal a que se refere Voloshinov/Bakhtin, como já mencionado antes, envolve: o horizonte espacial comum dos interlocutores (ou seja, o recorte espacial que ambos divisam); o conhecimento e a compreensão que ambos têm daquela situação, o qual é sócio-historicamente situado; e a avaliação que dela fazem. O enunciado concreto, como unidade significativa, envolve então dois aspectos: “(1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 8), em outros termos, o enunciado propriamente dito e a situação extraverbal a que se atrela.

Logo, diferentes situações de interação implicam diferentes sentidos para uma mesma expressão verbal/semiótica, e, portanto, diferentes enunciados. Em outros termos, se a parte extraverbal constitui o enunciado e ela é irrepetível (porque nem o tempo, nem o espaço, nem o sujeito são estanques), também o enunciado é único. Ainda que uma expressão verbal/semiótica seja repetida em sua integridade pelo mesmo sujeito que a produziu em um primeiro momento, em uma nova situação de interação, já aí será um enunciado diferente, porque a situação de interação terá se modificado e o próprio sujeito, dado o seu eterno incabamento, não mais coincidirá com aquele que era no primeiro momento em que o enunciado foi produzido.

A singularidade do enunciado reside nisso. Ainda que todo signo evoque contextos em que conviveu previamente e remeta, em certa medida, a significados a eles atrelados, ao penetrarem

em um dado enunciado, esses signos são reacentuados, tendo em vista a própria orientação do sujeito para o enunciado – o seu projeto discursivo e seu modo de apreensão da realidade.

No entanto, como já apontamos antes, nossos enunciados são plenos de signos alheios, de vozes outras que, em alguma medida, os constituem (os enunciados) e neles deixam o *perfume* de seus acentos de valor, “Essas palavras [signos] dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 295).

Portanto, o enunciado singular e subjetivo, porque estreitamente vinculado à subjetividade do sujeito que o produz, apoia-se sobre o *social* e o *objetivo*, sobre valores e crenças que têm raízes sociais profundas, sobre o horizonte social de um dado grupo social em um cronotopo definido, sobre o recorte espacial do mundo que os interlocutores compartilham – é o imbricamento desses fatores que constitui a parte presumida do enunciado.

Dessa forma, “Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p.8), que estão intrinsecamente relacionados às características ideológicas e à sócio-historicidade que marcam os diversos grupos sociais, as quais balizam as ações, os comportamentos, os enunciados e a compreensão que os sujeitos desse grupo elaboram em seu dia a dia. Assim sendo, ainda que emoções individuais possam surgir como “*sobretoms* acompanhando o tom básico da avaliação social. O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p.8).

O fato de o sujeito, seu(s) interlocutor(es) e a situação de interação atuarem intrinsecamente na constituição do enunciado, determinando o seu conteúdo e sentido, tem relação direta com a maneira como o querer-dizer do sujeito e o seu projeto discursivo se materializam e ganham forma no enunciado. Em outras palavras, apartado de uma expressão material não existe enunciado e é justamente a conjugação desses três elementos – o sujeito, a situação de interação e o auditório desse enunciado – que determinam sua forma: suas fronteiras, seu relativo acabamento e, sobretudo, sua entonação expressiva.

Ainda que, como já apontamos anteriormente, não haja enunciado neutro, a intensidade com a qual a expressividade – a entonação expressiva - assinala o enunciado depende das peculiaridades da esfera da atividade e da comunicação na qual o enunciado é produzido e na qual circula. No entanto, todo enunciado é marcado, em algum grau, pela entonação expressiva que o sujeito lhe imprime. Isso porque, como aponta Bakhtin,

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa. Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva. O verdadeiro pensamento que age é pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos conteudísticos do pensamento. O tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação e o relaciona com o existir-evento singular. (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 87).

Ao estabelecer o vínculo essencial entre o pensamento, o querer-dizer do sujeito, o objeto do discurso e o tom emotivo-volitivo que o assinala, Bakhtin (2003d [1953], 2010 [1920-1924]; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993 [1929]) reafirma a expressividade como característica intrínseca ao enunciado, de tal forma a determinar tanto a seleção do material semiótico que o constitui, quanto a sua totalidade. O estilo individual do enunciado é preponderantemente função da expressividade.

Ainda, no que se refere à comunicação verbal, Bakhtin (2003d [1953]) ressalta que a expressividade não existe no sistema da língua – todos os recursos lexicais, morfológicos e sintáticos enquanto recursos da língua propriamente dita, são dotados de neutralidade -, a expressividade é intrínseca ao enunciado, é somente no âmbito do enunciado que a palavra

entoa. Igualmente, Bakhtin afirma que “Se uma palavra [ou oração] isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra [ou oração] mas um enunciado acabado expresso por uma palavra.” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 290)⁴¹.

No entanto, ao fazer a seleção de recursos lexicais, morfológicos e sintáticos para compor o seu enunciado, o sujeito não toma esses recursos do sistema da língua, ele os toma de outros enunciados já-ditos - principalmente de enunciados congêneres, ou seja, de enunciados que em virtude de questões temáticas, composicionais ou estilísticas aproximam-se -, em que esses recursos estão assinalados por índices de valor que lhe imprimem sentidos diversos. Esses sentidos não podem ser desprezados pelo sujeito quando produz o seu enunciado, eles se imiscuem na palavra e imprimem nela suas marcas. A expressividade que assinala a palavra não está associada à palavra em si, como unidade da língua, ela está atrelada aos sentidos materializados no enunciado alheio ou é uma expressão típica de um dado gênero do discurso.

Bakhtin (2003d [1953]), ao se referir especificamente ao funcionamento das palavras nos gêneros do discurso, aponta que, neles, a palavra ganha certos sentidos típicos, associados ao funcionamento usual desses mesmos gêneros. Uma vez que os gêneros do discurso são enunciados típicos que medeiam determinadas situações de interação também típicas, eles se associam a temas recorrentes nessas interações. Nesses enunciados, marcados pela tipicidade temática, composicional e estilística, as palavras adquirem sentidos típicos do uso naquele gênero do discurso. A esse respeito, Bakhtin assevera (2003d [1953], p. 293) que “Essa expressividade típica (de gênero) pode ser vista como a ‘auréola estilística’ da palavra”, mas ela não

⁴¹ É importante anotar a distinção que Bakhtin (2003d [1953]) estabelece entre o enunciado e a oração. Como ele aponta, é o enunciado e não a oração, a unidade da comunicação verbal. Isso se vincula, principalmente, ao caráter de totalidade do enunciado, ao seu relativo acabamento, ao fato de constituir a materialização do intento discursivo do autor de tal forma, que permite ao outro a possibilidade de respondê-lo. Nas palavras de Bakhtin, “Uma oração absolutamente compreensível e acabada, se é oração e não enunciado constituído por uma oração, não pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível mas ainda não é *tudo*. Esse *tudo* – indício de *inteireza* do enunciado – não se presta a uma definição nem gramática nem abstrato-semântica.” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 280, grifo do autor).

está associada à palavra em si, e sim ao gênero em que ela figura, sendo “o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra.”

Referimo-nos até aqui à palavra, mas o mesmo poderia ser pensado para qualquer signo que venha a compor um dado enunciado⁴², pois todo signo traz consigo o “perfume” de enunciados alheios em que já figurou, dos gêneros em que mais frequentemente figura e dos valores, crenças e ideias que predominam em cada época. No entanto, ao penetrar no meu enunciado, esse signo se reconfigura, é reacentuado, adquire sobretons, em um processo de assimilação contínuo da palavra do outro como palavra minha.

A entonação do enunciado é de tal forma importante na sua composição (do enunciado) que responde pela seleção do material semiótico que o compõe; pela sua organização no interior do enunciado; pela forma de sua totalidade semiótica, estabelecendo um vínculo entre o discurso, a situação de interação em que o enunciado se inscreve e o seu auditório (BAKHTIN, 1993 [1929]; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926]); e pela “recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte [interlocutor].” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 15).

Ainda, conforme Voloshinov/Bakhtin, a entonação é sempre orientada em duas direções – “uma em relação ao interlocutor como aliado ou testemunha, e outra em relação ao objeto do enunciado como um terceiro participante vivo, a quem a entoação [entonação] repreende ou agrada, denigre ou engrandece.” (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1976 [1926], p. 9). Em outras palavras, se todo enunciado é duplamente orientado - orienta-se ao mesmo tempo para o enunciado alheio (para os já-ditos e para aqueles que antecipa) e para o objeto do discurso, o qual encontra sempre “amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 86) – também a entonação tem essa dupla orientação: por um lado, dirige-se ao interlocutor com o

⁴² Ainda que Voloshinov/Bakhtin, ao falar sobre enunciado, não se refira apenas ao enunciado verbal, é inegável a importância que dá a ele, em virtude mesmo da importância que dá à palavra em decorrência de sua representatividade como fenômeno ideológico e da clareza de sua natureza semiótica, questões essas que já abordamos anteriormente.

qual dialoga; por outro, dirige-se ao objeto do enunciado, o qual valora dessa ou daquela maneira. Conforme Voloshinov/Bakhtin, é justamente essa orientação social dupla que “[...] *determina todos os aspectos da entoação [entonação] e a torna inteligível.*” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 9, grifos do autor). Ainda que o mesmo ocorra em relação a todos os outros fatores que determinam o enunciado, “[...] esta origem social só é mais facilmente detectável na entoação porque ela é o fator verbal de mais sensibilidade, elasticidade e liberdade.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 9). Dado o seu caráter dúctil e sensível, a entoação é “a expressão da *valoração* da situação e do auditório.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993 [1929], p. 264, grifo do autor)⁴³.

No que se refere às fronteiras do enunciado, Bakhtin (2003d [1953]) assevera que uma vez que ele não se trata de uma unidade convencional (como a oração, por exemplo), mas sim de uma unidade real da comunicação discursiva, o que lhe dá totalidade é a materialização do querer-dizer do sujeito de tal forma, definindo-lhe limites mais ou menos precisos, que permitam ao outro, ao seu interlocutor, respondê-lo.

Nesse sentido, a alternância dos sujeitos do discurso (que constitui uma das características do enunciado), delimitando a passagem da palavra ao outro, define precisamente as fronteiras do enunciado:

Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 275).

Essas fronteiras que delimitam externamente o enunciado originam-se no seu interior (do enunciado) e têm relação com a singularidade do enunciado: com o fato de nele o sujeito revelar,

⁴³ Original em espanhol: “[...] la expresión da la *valoración* de la situación y del auditorio.”.

em maior ou menor grau (dependendo do gênero que baliza a sua produção), o seu estilo individual⁴⁴ e o seu modo de apreensão do mundo. Segundo Bakhtin (2003d [1953], p. 279), “Essa marca de individualidade, jacente na obra [qualquer que ela seja], é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural.”.

Como apontamos no parágrafo anterior, a alternância dos sujeitos do discurso, ainda que expressa externamente na delimitação de fronteiras que apontam para a distinção do enunciado do sujeito daqueles que o antecederam e daqueles que o sucederão, tem raízes internas, as quais estão vinculadas à conclusibilidade do enunciado, em outros termos, ao fato de o sujeito ter materializado em seu enunciado tudo o que desejava dizer/expressar em um dado momento e sob dadas condições, de tal forma que, ao ouvi-lo, vê-lo ou lê-lo, o interlocutor é capaz de perceber o “dixi” conclusivo do sujeito e, conseqüentemente, é capaz de reconhecer a possibilidade de “[...] ocupar em relação a ele uma posição responsiva.” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 280), de emprestar ao enunciado certo acabamento.

A conclusibilidade está relacionada a três fatores: (1) o tratamento exaustivo do objeto e do sentido; (2) o projeto discursivo do sujeito (o seu querer-dizer); e (3) as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso.

Como Bakhtin (2003d [1953]) também assinala, todo objeto é em si mesmo inexaurível, porém ao ser tomado como objeto do discurso pelo sujeito, ele assume relativa conclusibilidade, que lhe é atribuída pelo recorte que dele o sujeito faz em seu projeto discursivo, ou seja, pela maneira como o sujeito o aborda em seu enunciado.

⁴⁴ Bakhtin afirma que nem todos os gêneros do discurso são propícios para refletir na linguagem do enunciado o estilo individual do sujeito. Segundo ele, isso ocorre principalmente nos gêneros artístico-literários, em que “o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais [...]”, e menos nos gêneros que estão atrelados a uma forma padronizada. Assim, na maioria dos gêneros do discurso, à exceção dos artísticos literários, “o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objeto seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar.”. (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 265-266).

No que diz respeito ao primeiro fator – o tratamento exaustivo do objeto e do sentido –, Bakhtin (2003d [1953]) alerta que a possibilidade de exauribilidade semântico-objetal do tema é bastante diversa nas diferentes esferas da atividade humana. Nas esferas em que os gêneros tendem a ser mais padronizados, essa exauribilidade semântico-objetal é maior, já nas esferas da criação – na esfera literária, na esfera científica e mesmo na esfera da vida cotidiana, por exemplo - essa exauribilidade é bastante relativa, tendendo a um mínimo de acabamento do enunciado, por vezes apenas suficiente para que ele se abra para a possibilidade de resposta.

O projeto discursivo do sujeito – o seu querer-dizer – determina, no dizer de Bakhtin (2003d [1953]), o todo do enunciado e as suas fronteiras, em outras palavras, determina a escolha do objeto do discurso, os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal (o que o sujeito deseja dizer sobre esse objeto, como deseja significá-lo e valorá-lo em seu discurso). É importante lembrar que esse projeto discursivo, ainda que esteja atrelado à vontade do sujeito, não está apartado da realidade social mais ampla, nem da situação de interação específica – lembramos que os limites do enunciado, sua forma e o gênero do discurso que baliza a sua produção estão profundamente vinculados às características da esfera da atividade humana em que o enunciado se constitui, às relações existentes entre os interlocutores e às especificidades da interação que medeia.

Ao falar sobre essa questão, Bakhtin aponta que essa ideia, esse projeto discursivo do sujeito, o qual constitui o momento subjetivo do enunciado,

[...] se combina em uma unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetivo, restringindo este último, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com suas intervenções – enunciados antecedentes. Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante

[do sujeito], e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento. (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 281-282, grifo do autor).

Já falamos anteriormente que essa relação que se estabelece entre um enunciado e enunciados antecedentes se efetiva principalmente entre enunciados produzidos sob a baliza do mesmo gênero do discurso. Nas palavras de Bakhtin, “Cada um dos tipos de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói e completa, a *sua maneira*, a forma gramatical e estilística da enunciação, seu *tipo de estrutura*”⁴⁵ (BAKHTIN, 1993[1929], p. 248, grifos do autor), ou seja, os gêneros do discurso.

Antes de passarmos à próxima seção, acreditamos ser relevante fazermos algumas observações a respeito da concepção de texto visto na sua condição de enunciado, algo que vimos pontuando desde o início desta pesquisa. Em *O Problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2003b [1959-1961]) afirma a natureza do texto como enunciado e aponta os dois elementos que determinam essa natureza: a intenção do autor (o projeto discursivo do sujeito que assina o enunciado, que se responsabiliza por ele) e a realização dessa intenção, ou seja, a materialização dessa intenção discursiva em enunciado.

Ao apontar nessa direção, Bakhtin (2003b [1959-1961]) sinaliza, primeiramente, um alargamento da noção de texto, que deixa de abarcar apenas a materialidade verbal, para dar conta de outras materialidades semióticas. Esse alargamento pode ser melhor compreendido a partir da percepção de uma nova concepção de texto, que vincula texto à noção de enunciado. Sublinha também a existência de dois polos sobre os quais os textos se assentam – o sistema da língua/linguagem, “[...] tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)” (BAKHTIN, 2003b [1959-1961]), e a interação, ou seja, o novo, o

⁴⁵ Original em espanhol: Cada uno de los tipos de intercambio comunicativo referidos por nosotros organiza, construye y completa, a *su manera*, la forma gramatical y estilística de la enunciación, su *estructura tipo*, que a continuación llamaremos *género*.

irrepetível, o diálogo com outros enunciados e a situação de interação. É a serviço do novo, portanto, da interação e de suas especificidades, que o dado é mobilizado, sendo esse movimento agenciado pelo autor, pelo sujeito que assume uma postura de autoria frente ao texto.

A sua constituição como enunciado atrela o texto ao diálogo incessante que se efetiva no interior de cada esfera da atividade humana e nas fronteiras que as divisam, ou seja, revela sua constituição dialógica. Dessa forma, “O acontecimento da vida do texto, ou seja, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2003b [1959-1961]), no encontro entre o enunciado do sujeito e enunciados outros (já-ditos e pré-figurados), os quais materializam o querer-dizer dos sujeitos que assumem a responsabilidade autoral sobre eles.

Sublinhamos que Bakhtin, ao falar sobre o texto, não ignora a existência de textos “inventados”, “artificialmente” produzidos para servir a objetivos diversos, textos esses que, acrescentamos, estiveram e ainda estão tão presentes na escola, seja para servirem de “modelos de textos”, para constituírem objeto de leitura vozeada ou como pretexto para a realização de atividades metalinguísticas, entre outras possibilidades. Porém, mesmo a esses textos, Bakhtin (2003b [1959-1961]) confere o estatuto de enunciados, produzidos para fins bastante específicos, por “tipos especiais de autores, inventores de exemplos, experimentadores com sua peculiar responsabilidade autoral” (BAKHTIN, 2003b [1959-1961]), p. 308).

Ainda, sublinhamos o fato de que ao tomar o texto como enunciado, Bakhtin sinaliza no sentido da importância de se pensar o texto como um todo: a sua totalidade semiótica e a realidade extralinguística da qual não pode ser apartado. É só aí que teremos o enunciado. Igualmente, lembramos que todo movimento no sentido de reenunciar o texto (na íntegra ou parte dele) implica a produção de um novo texto, vinculado a uma nova realidade extralinguística e, portanto, assinalado por novos índices de valor – visualizamos aqui a singularidade do texto atrelada à singularidade do sujeito e da interação.

Por fim, resta falar brevemente sobre a concepção de autoria em Bakhtin. Conforme afirma Miotello, “Não é para mim que eu penso; eu penso face ao outro; logo eu assino o meu

pensamento. Ele tem minha cara, ele tem minha responsabilidade, ele tem meu jeito, ele tem meu ethos.” (MIOTELLO, 2011, p. 28). Podemos depreender dessa afirmação que a noção de autoria está imbricada à algumas questões que apontamos já no início deste capítulo – à responsividade relativa ao fato de não termos álibi para não nos posicionarmos perante o outro e seu enunciado; à responsabilidade que atribuímos aos nossos enunciados, ou seja, o fato de eles necessariamente se orientarem para a resposta do outro e “exigirem” essa resposta; à responsabilidade que tudo isso nos imputa, diretamente implicada no fato de “assinarmos” os nossos enunciados, ou seja, de materializarmos neles as nossas intenções discursivas, de neles imprimirmos o nosso *ethos* e de assumirmos a responsabilidade autoral sobre eles; e ao projeto discursivo que delineamos para materializar no enunciado o nosso “querer-dizer”.

Em *O autor e a personagem na atividade estética*, Bakhtin define o autor como “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra [...]”(BAKHTIN, 2003e [1924/1927], p. 10). Nesse contexto, ele “ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso sua obra é também um momento desse acontecimento.” (BAKHTIN, 2003e [1924/1927], p. 176). Dessa forma, podemos dizer que o autor é aquele que assume a responsabilidade autoral, ou seja, aquele que se responsabiliza pelo dito.

A adequação do enunciado ao gênero, a materialização do querer-dizer do sujeito em um enunciado e a produção de contrapalavras ao enunciado alheio, implicada no processo de compreensão desse enunciado, estão profundamente vinculados a um processo contínuo e ininterrupto de reflexão sobre a interação e o uso da língua/linguagem. Pensar todas essas questões implica, por um lado, reconhecer a importância que esse processo de reconhecimento, uso, reflexão, apreensão, construção e resignificação da língua/linguagem em práticas languageiras do dia a dia tem na constituição do sujeito e na maneira como ele transita nas mais diferentes esferas da atividade e comunicação discursiva; e, por outro lado, pensar a importância que a escola, a família, o grupo social mais próximo

e a sociedade mais ampla têm nesse processo. Para aprofundar nossas reflexões a esse respeito, organizamos a próxima seção.

2.2 CULTURA ESCOLAR, CULTURA ESCRITA E OS ESTUDOS DE LETRAMENTO: INTERAÇÃO, PRÁTICA CULTURAL E IDEOLOGIA

Quando articulamos as considerações de Bakhtin acerca da noção de sujeito, interação, discurso, enunciado e gênero do discurso à realidade escolar, muitas questões nos vêm à mente, algumas das quais já apontamos ao longo das seções anteriores, porém há alguns aspectos nos quais não nos aprofundamos e que merecem, acreditamos, atenção mais detida. Em outros termos, refletir sobre a arquitetônica do sujeito, da interação e da linguagem em Bakhtin faz-nos pensar sobre um conjunto de questões que perpassam o universo escolar e as práticas de uso da língua/linguagem que passamos a delinear ao longo dos próximos parágrafos.

Em nenhuma das situações de interação das quais em alguma medida ou de alguma forma participamos há espaço para a neutralidade; em todas elas, o sujeito é convocado a posicionar-se perante o mundo, o objeto do discurso e o outro a quem se dirige. Isso não se efetiva de forma diferente na esfera escolar. Nessa esfera, assim como em qualquer outra esfera da criação ideológica, não temos alibi para não nos posicionarmos, portanto, no espaço da sala de aula, assim como em todos os outros espaços constituídos no âmbito dessa esfera, nossos atos são atos sócio-histórica e axiologicamente constituídos, que refratam e refletem posicionamentos ideológicos dos sujeitos que aí transitam.

Porém, esses atos não se configuram no vazio, nem se restringem ao que ocorre dentro dos limites mais ou menos definidos dessa esfera, até porque as diferentes esferas da atividade humana se tangenciam, interpenetram-se, dialogam entre si. Igualmente, os sujeitos que transitam na esfera escolar constituem-se exatamente no âmbito desses entrelugares, onde o horizonte apreciativo que baliza suas ações vai aos poucos, ao longo de interações diversas, configurando-se, em um eterno

devir. Dessa forma, os discursos que se entrecruzam na esfera escolar e as práticas que aí se efetivam refratam sempre, em algum grau, a realidade além do espaço da escola, os saberes, as crenças, os valores e as verdades que caracterizam esses sujeitos e que orientam seus atos, demandas e escolhas.

Ou seja, não há como pensar a escola apartando-a do cronotopo em que se assenta, da historicidade que a assinala, da microcultura em que se insere e da macrocultura com a qual dialoga continuamente. Não há como pensar a escola sem pensar as práticas de uso da linguagem que estão presentes na sociedade, as crenças e verdades a elas imbricadas e a maneira como essa mesma sociedade a elas atribui valor. Isso significa dizer que pensar a educação e, mais especificamente, o ensino e aprendizagem de línguas, por uma perspectiva que se alinhe à arquitetônica bakhtiniana, impõe o exercício de pensar a cultura escolar, a sua relação com a cultura escrita (uma vez que a escola e as práticas escolares, historicamente se assentaram sobre ela) e aquilo que Street (2006) usa chamar *letramento ideológico*, sobre o qual falaremos mais adiante.

Em um texto seminal a respeito da cultura escolar, publicado pela Revista Brasileira de História da Educação, Dominique Julia (2001, p. 10, grifos do autor) a descreve como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]”, finalidades essas que podem ter cunho religioso, sociopolítico ou simplesmente de socialização. Pensamos que a essas finalidades vinculam-se questões ideológicas presentes na ideologia oficial e na ideologia do cotidiano, as quais chegam à escola e provém dela, em um diálogo constante e ininterrupto que vai, aos poucos, em cada tempo-espaço específico, criando essas normas e práticas que caracterizam a cultura escolar e a diferenciam de outras culturas que a tangenciam e que a ela estão imbricadas.

Como também afirma Julia (2001, p.11), não se podem analisar essas normas e práticas sem “o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os

demais professores”. Vamos além, não podemos analisá-las sem refletir sobre os sujeitos que transitam nesse espaço, sejam eles alunos, administradores, pais etc., e sobre aqueles que sobre ele (esse espaço) incidem de uma ou outra maneira. Nesse contexto, “[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]”, o que Julia (2001, p. 11) nomeia de *schooled society*.

Ainda, para Julia (2001), não se pode pensar a cultura escolar sem se refletir a respeito das relações que ela mantém com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas, sejam elas, a cultura religiosa, a cultura política ou a cultura popular. Vamos mais adiante, acreditamos que não podemos pensar cultura escolar sem pensarmos no contínuo da grande temporalidade sobre o qual ela se constitui, portanto, não podemos apartá-la da sócio-historicidade que a assinala e constitui cada uma dessas culturas com a qual ela dialoga.

Júlia (2001, p. 12) insurge-se contra a falácia da “potência absoluta dos projetos pedagógicos”. Ainda que documentos oficiais de ensino e projetos pedagógicos tenham influência no universo escolar, a complexidade da cultura escolar é muito mais ampla – a escola não se constrói apartada da sociedade, nem é por ela determinada integralmente -, podemos pensar aqui em uma relação dialética e dialógica característica de todos os domínios da criação ideológica.

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) realçam essa dimensão dialética e dialógica da constituição da cultura escolar quando vinculam essa cultura a “conhecimentos [a serem ensinados], valores e comportamentos [a serem inculcados] que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola.” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58).

Pessanha, Daniel e Menegazzo realçam a especificidade que caracteriza a “vida interna” da escola, a qual reelabora ou ressignifica normas, valores e práticas sociais de modo a

constituírem uma cultura escolar que de modo algum se opõe ou se desvincula da sociedade que a produziu e foi por ela produzida.

Conforme Boto (2003), a emergência da cultura escolar moderna como projeto político e pedagógico ocorre no início da Idade Moderna (portanto entre os séculos XV e XVI), quando os primeiros colégios são instituídos, conduzindo a “inaudita institucionalização de uma específica temporalidade e de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação de novas gerações.” (BOTO, 2003, p. 380). Esse é também o recorte temporal a partir do qual Júlia vai pensar a cultura escolar.

O tempo e o espaço na escola ganham configurações específicas: o tempo de ir à escola, tempo da aula, o tempo do recreio, o bimestre, o trimestre, o semestre, o tempo das provas e o tempo para realizar cada prova, o tempo do professor e o tempo do aluno, o tempo para concluir cada nível de ensino; o espaço da sala de aula, da biblioteca, do pátio, o “fundão” da sala, o “banco dos burros” e o “espaço da penitência”, os laboratórios, a secretaria, a sala dos professores, o ginásio, o refeitório; todos tempos e espaços criados a partir de convenções e “consensos” que aos poucos se instituíram no espaço escolar e que nesse espaço ganharam valores determinados – uma cultura escolar – que não se efetiva alijada da sociedade e do diálogo com outras esferas ideológicas, tal como já mencionado.

Para Boto (2003, p. 387) a cultura escolar integra:

A lição e o exercício da sala de aula: a exposição do professor sobre a matéria. Abarca também, por seu turno, os bilhetinhos que as meninas enviam umas às outras, abordando – tantas vezes – assuntos absolutamente alheios ao que se passa na aula. Cultura escolar é a divisão das matérias; mas é também o horário de recreio: intervalo pleno em significados que escapam, em geral, de qualquer registro. Cultura escolar é, como já se verificou, uma dada distribuição do espaço e do tempos escolares: mas compõe-se também dos espaços e dos tempos de inscrição das

transgressões. Cultura escolar é as carteiras enfileiradas: mas é o piscar de olhos de quem olha para trás (Azanha, 1992). É a prova e sua “correção”; mas é o “colar” e o “dar cola”. É a ordenação de comportamento prescritos pelos adultos; mas é, sobretudo, a apropriação diferenciada que novas e sempre novas gerações farão com aquilo que se pretende fazer delas.

Como lembra Boto, há mesmo um vocabulário específico da cultura escolar, que aparece nos discursos que remetem a essa cultura, e, que, acreditamos, modifica-se com o tempo e no tempo, um vocabulário que se assenta sobre as práticas escolares e sobre a cultura escolar de cada tempo-espaco – nesse sentido, os discursos da escola e sobre a escola são também cronotópicos. A caderneta, o inspetor, a “forma”, o “batalhão da bandeira” são palavras/expressões que remetem a rotinas e práticas situadas em determinado cronotopo e que nele adquirem sentidos e valores determinados.

Como já apontamos anteriormente, não há neutralidade na escola, pois, nela, de alguma forma e em alguma medida, ocupamo-nos em colocar “coisas diante dos olhos das pessoas” (BOTO, 2003). O próprio significado cultural do conhecimento escolar está vinculado, “por parte dos profissionais do ensino, [à] identificação, recordação, domínio, além de, evidentemente, seleções, recortes e escolhas prévias” (BOTO, 2003, p. 394), as quais, acreditamos, não se efetivam ao acaso, muito pelo contrário, são efetivadas por sujeitos situados numa unidade espaço-temporal, responsáveis por escolhas que não podem se eximir de realizar em resposta a demandas diversas que eles identificam ao seu redor.

Ainda conforme Boto (2003, p. 394), “As sociedades possuem – cada uma em particular – suas crenças tácitas, saberes compartilhados, horizontes de expectativas, expressos – em alguma medida – por reconstituições de ordem didática do universo da cultura conhecida por cada específica formação social historicamente dada.”. Como lembram Chervel e Compère (1999), historicamente, a própria escola ocupou na sociedade funções culturais múltiplas que implicaram sua abertura a públicos não escolares. Os autores falam dos antigos colégios

franceses que possuíam certo prestígio social e que abriam suas portas para o público em geral ter acesso ao teatro, à biblioteca, a atividades religiosas e às coleções de medalhas. Lembramos que essa não é para nós uma realidade longínqua, também a história dos nossos colégios, mesmo na atualidade, é marcada pela constituição desse “lugar social”, de um espaço de cultura, com uma representatividade específica dentro da realidade social de cada época. Nesse sentido, “O colégio não se resume, assim, ao ensinamento ministrado aos colegiais, nas aulas, e os regulamentos escolares não se aplicam fora desse quadro estrito.” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999). Veremos isso mais adiante quando, analisando nossos dados de pesquisa, apontamos o papel que a escola teve historicamente, principalmente na última década do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, na sociedade blumenauense. A escola abria então espaço para o teatro, a dança, a música e a poesia alemã, pois lá ocorriam sessões públicas de cinema e palestras, apresentações de ginástica e reuniões de grupos escoteiros. Nesse contexto, a escola constitui-se, então, como um espaço de cultura, ocupando um “lugar social” que efetivamente extrapola a rotina das aulas e regulamentos escolares.

Julia (2001) sublinha a importância de que os estudos sobre cultura escolar voltem-se à análise da história das disciplinas escolares, a qual, segundo ele, abre a “caixa preta” da escola, para tentar compreender – através das práticas de ensino utilizadas e dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas - o que ocorre nesse espaço particular. Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) coadunam com Julia e realçam a importância de se pensar a história das disciplinas escolares sem perder de vista a discussão sobre a cultura que as produziu e que é produto delas.

Ainda que, ao se pensar a escola, possa-se retroagir mais no tempo, Julia (2001) e David Hamilton (2001) justificam pensar o estudo da cultura escolar a partir do século XVI com base aproximadamente nos mesmos argumentos: (1) foi no século XVI que se assistiu à constituição de um espaço escolar à parte, “com um edifício, um mobiliário e um material específicos: o que é verdadeiro para as universidades desde o século XV prolonga-se neste momento no colégio, que hoje chamamos

secundário.”(JULIA, 2001, p. 15); (2) nessa época começa a se instaurar uma mudança, a qual assinala a criação dos cursos em classes separadas que representam uma progressão de nível, modelo esse ao qual, como aponta Julia (2001), a Companhia de Jesus aderiu desde o início; (3) é nessa época que se assiste ao nascimento de “corpos profissionais que se especializaram na educação” (JULIA, 2001, p. 15), os quais podiam ser constituídos por corporações ou congregações religiosas.

Quanto à progressão de nível e à seriação, essas foram instauradas a partir do início do século XVI pelos Frades da Via Comum dos Países Baixos, difundindo-se, posteriormente, na Alemanha e nas escolas da Companhia de Jesus. Todavia, essa organização não foi instituída simultaneamente no ensino primário e secundário. No ensino primário, até meados do século XIX, a maior parte das escolas francesas elementares eram ainda de classe única (RODRIGUES, N.C., 2009). Veremos que essa realidade também era observada no Brasil; nas escolas isoladas, onde um só professor reunia todos os alunos em uma classe única.

Já no que se refere à formação profissional do corpo docente, ela passa a constituir prioridade a partir do século XVIII, quando o Estado passa a assumir o papel antes assumido pela Igreja na esfera escolar e quando surgem, na Europa, as escolas normais (RODRIGUES, N.C., 2009).

Como aponta Bakhtin (1998 [1975]), a diferenciação gradual que ocorre nas esferas ideológicas vincula-se a transformações sociais, ideológicas e sócio-culturais situadas em cronotopos específicos. Podemos dizer que é nesse momento, no início do século XVI, que se observa, efetivamente, a constituição da esfera escolar como esfera formalizada, vinculada à ideologia dominante, marcada por um discurso de autoridade que lhe é próprio e por práticas sociais bastante peculiares.

Podemos pensar, no entanto, que, em diferentes cronotopos, a constituição dessa cultura escolar se efetiva de forma diversa e parece-nos estar vinculada à maneira como a esfera escolar, como esfera ideológica, individualiza-se e diferencia-se de outras esferas da criação ideológica. Referimo-nos aqui não apenas à criação de um lugar físico diferente, mas, principalmente, “de um novo lugar simbólico, capaz de operar

uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes, e mesmo de projetos e perspectivas sociais [...]” (PESSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2004, p. 59).

Julia (2001) sublinha a cultura escolar como um lugar de tensões, de resistências e de conflitos e afirma que também constitui uma falácia pensar que documentos e leis educacionais se instituem sem conflito e que, portanto, um estudo que se baseie nesses documentos, possa representar a compreensão definitiva e inequívoca da maneira como a escola e a cultura escolar se configuram a partir de então. O autor ilustra essa afirmação com base na análise do processo de instituição da instrução primária obrigatória na Europa ao longo do século XIX, a qual vinculava-se a projetos políticos que visavam “associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence.” (JULIA, 2001, p. 23). Não se tratava apenas de permitir à população acesso à cultura escrita através do aprendizado da escrita e da leitura, mas sim de “forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’.” (JULIA, 2003, p. 23). Nossos dados de pesquisa falam muito desse trabalho da escola no sentido de inculcar o civismo, a cultura e a língua nacional no país o qual se efetiva à medida que à escola consolida o seu “lugar social”. Especificamente no contexto escolar que estudamos, é notável como essa inculcação de valores, crenças e saberes relativos ao “ser brasileiro” (em oposição ao “ser estrangeiro”) se efetiva principalmente no bojo dos dois grandes movimentos de nacionalização do ensino, os quais ocorreram nas três primeiras décadas do século XX. Silva Filho (2013), em sua tese de doutoramento, também mostra como valores relacionados ao nacionalismo, patriotismo, moral e civismo, positivismo e catolicismo se materializam em livros adotados nas escolas de ensino primário, especificamente, nos livros da série didática de leitura Fontes (adotada no ensino primário, em Santa Catarina, na década de 1920).

Julia assinala que a obrigatoriedade da frequência à escola primária não se efetivou sem conflito, nem dentro nem fora da escola. “É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se

simplesmente às antigas.”(JULIA, 2001, p. 23). Da mesma forma, não se pode supor que as normas e valores presentes na escola sejam determinadas apenas pelos desejos e crenças dos professores que a constituem. Julia (2001) realça, por exemplo, o caso dos professores primários “republicanos” que apoiavam a Revolução Francesa, os quais ensinavam seus alunos a ler utilizando a Declaração dos Direitos do Homem e a Constituição Francesa, mas também, sob a pressão das famílias, ensinavam as preces cristãs e o catecismo.

As reflexões de Julia (2001) e de Chervel e Compère (1999) caminham no sentido de pensar a escola, a cultura escolar e, dentro dela, a complexidade de cada disciplina escolar, como um universo multifacetado, constituído no diálogo com outras esferas da criação ideológica, e como espaço de confronto entre discursos de sujeitos diversos. Isso significa pensar que os próprios saberes agenciados por cada disciplina escolar também têm origens diversas e são determinados, em cada diferente tempo-espaço, por forças várias, as quais têm origem na própria esfera escolar, mas também fora dela.

Coadunamos então com Faria Filho et al (2004) quando esse autor observa que a percepção que Julia e Chervel têm de cultura escolar e da configuração das disciplinas escolares opõe-se ao conceito de transposição didática defendido por Chevallard (2000 [1991]) e que adquiriu notoriedade a partir da década de 1980. De acordo com Chevallard (2000 [1991], p.16, tradução nossa), o conceito de transposição didática diz respeito à “passagem do saber sábio [conhecimento científico] ao saber ensinado [conhecimento ensinado], e igualmente à distância eventual, obrigatória que os separa, dá testemunho desse questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta.”⁴⁶. No entanto, como apontam os autores, esse processo é muito mais complexo e envolve saberes outros, que extrapolam a esfera científica e que se tornam mais ou menos presentes na esfera escolar a partir das diferentes configurações que a própria cultura escolar assume em cada cronotopo.

⁴⁶ Original em espanhol: “[...] al paso del saber sábio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta.”.

Também analisando o conceito de transposição didática, Halté (2008 [1998]) aponta a imprecisão do conceito e o risco que representa ao definir um processo descendente do saber científico para o saber escolar, o qual preconiza, seguindo uma lógica aplicacionista e reducionista. Assim, “Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela [a transposição] purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc.” (HALTÉ, 2008 [1998], p. 138). Por esses motivos, defende uma didática “globalmente praxiológica”, de natureza implicacionista, que tem como protagonistas os dois vértices do triângulo representativo do sistema didático que Chevallard parece desprezar, a saber: o aluno e o professor. A essa didática “globalmente praxiológica”, que se situa no âmbito de um projeto didático e privilegia o sistema didático inteiro, Halté nomeou como elaboração didática.

Não iremos nos aprofundar aqui no conceito de elaboração didática, porém, como sublinha Petitjean (1998), no caso específico do ensino de línguas, objetiva-se a construção de competências linguísticas e é em nome disso que os conhecimentos são trabalhados no espaço da sala de aula. Tais conhecimentos não se restringem a conhecimentos científicos transpostos, pois refratam “os usos sociais efetivos que se faz da língua no contexto das diferentes interações que se efetivam no âmbito das esferas da atividade humana” (SILVEIRA, 2009), ou seja, as “práticas sociais de referência”.

Pensando especificamente a questão do ensino e aprendizagem de línguas (nesta pesquisa, o caso da constituição da disciplina de Língua Portuguesa), cabe-nos refletir sobre uma outra questão que aqui parece-nos central: a articulação entre cultura escolar e cultura escrita.

Como aponta Julia (2001), a escola moderna e, portanto, a cultura escolar que a caracteriza, está vinculada à cultura escrita, porém as relações entre cultura escolar e cultura escrita se diferenciam ao longo do tempo e se instituem sobre bases diversas. Julia (2001) e Anne-Marie Chartier (2011) apontam que o advento da escola moderna se efetivou sob a signo da cultura escrita associada à importância dada especialmente à leitura pela esfera da religião. Julia (2001) menciona, por exemplo, no contexto da religião luterana, os exames feitos ainda nos séculos

XVI e XVII, em frente ao pastor e à comunidade, antes da confirmação, para atestar a convicção interior dos sujeitos que a ela se “candidatavam”. Nas palavras de Julia (2001, p. 26), os pastores na verdade se perguntavam: “todos devem ser admitidos? Que cristãos serão esses que não sabem ler ou que, sabendo ler, não compreendem o que lêem?”. Conforme o autor, essa prática valorada de forma tão acentuada na esfera religiosa não só reforçou a pressão a favor da obrigatoriedade do acesso à escola, como também deu maior visibilidade ao fracasso escolar no contexto das comunidades luteranas. Por outro lado, a frequência ou não à escola, ou aos diferentes tipos de escola, e, dentro dela, o acesso à cultura letrada, à leitura e à escrita, foi assinalando, ratificando e contribuindo para uma divisão social.

Com base nesse mesmo raciocínio, no século XVI, no contexto da reconquista católica na Europa e no Novo Mundo, as ordens católicas passaram a se ocupar do ensino com o objetivo de atingir a “totalidade” dos fiéis. Porém Julia (2001) vai observar que nos meios mais moderados da própria Igreja, uma divisão vai se operar, desde cedo, possibilitando a alguns acesso apenas às primeiras letras e, a outros, uma instrução voltada ao acesso ao ensino superior e à formação de elites (religiosas ou não) letradas. Em muitos contextos, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (mas principalmente da escrita) e o ensino e aprendizagem do latim funcionaram como linha demarcatória entre uma e outra coisa.

Também pensando o contexto da reforma protestante e depois o da contrarreforma, Anne-Marie Chartier (2011) aponta que tanto as Igrejas Protestantes quanto a Igreja Católica entenderam que a instrução cristã dos fiéis, no contexto de uma época marcada pelos conflitos religiosos, “demanda[va] que todos eles saibam[soubessem] ler literalmente as verdades da sua fé.” (CHARTIER, A.M., 2011, p. 57). Anne-Marie Chartier apropria-se dos termos *letramento restrito* e *letramento generalizado*, propostos por Goody, para pensar esse contexto. Segundo a autora, o *letramento generalizado* corresponde àquele das sociedades contemporâneas, “em que a oralidade das trocas é, vez ou outra, penetrada pela escrita, sempre presente de maneira implícita.” (CHARTIER, A.M., 2011, p. 56). Já “[...] quando o letramento [*literacy*] é restrito, geralmente para usos religiosos, a escrita coexiste com as culturas orais, sem as

penetrar verdadeiramente.” (CHARTIER, A.M., 2011, p. 56, observação da autora entre colchetes).

A autora questiona, tendo em vista o contexto descrito, qual “saber ler” poderia então a escola almejar, senão “aquele do letramento [*literacy*] restrito, restrito aos saberes da religião e aos usos das liturgias ritualísticas?”. Assim, segundo a autora, “Todo o problema está em datar a conjuntura que faz inclinar a sociedade ocidental, não da oralidade para o letramento [*littéracie*], mas de um letramento [*littéracie*] restrito para um letramento [*littéracie*] generalizado.” (CHARTIER, A.M., 2011, p.57-58, observações da autora entre colchetes).

Como aponta Anne-Marie Chartier (2011), no passado, enquanto a escrita era privilégio de poucos e estava de certa forma acastelada nas cidades e, dentro delas, em alguns poucos refúgios, o camponês, “imerso em uma cultura oral, prática, festiva, ritualística não se ressentia de seu analfabetismo [*analphabétisme*], ou melhor, de seu iletrismo [*illiteracy*] como uma falta ou uma privação de que a instrução deveria dar conta. É somente quando ‘tudo se lê’ que o iletrismo [*illiteracy*] se torna uma desvantagem.” (CHARTIER, A.M., 2011, p. 57, observações da autora entre colchetes).

Conforme Anne-Marie Chartier (2011), três eram as finalidades da escola no início da era moderna na França: ensinar a escrever e ler em latim, o que era necessário aos futuros clérigos; ensinar a escrever e contar em francês, o que era visado pelos filhos de comerciantes e ensinar a ler e recitar, finalidade visada para as crianças do catecismo e que recobria a maior parte da população que então frequentava a escola. A reflexão que a autora traça a respeito da realidade escolar francesa faz-nos pensar a nossa própria escola e a maneira como ela contribuiu para definir e ratificar divisões sociais.

Como aponta a autora, a percepção dessas finalidades e de que leitura e escrita durante muito tempo não foram aprendidas de forma simultânea na escola, mais ainda, de que durante muito tempo o acesso à cultura escrita, de fato, ao catecismo, dava-se apenas pela leitura, permite-nos entender “a eficácia da antiga pedagogia”, baseada na recitação, na leitura de cor e no método silábico.

No século XVI, quando é necessário ensinar a todas as crianças as verdades necessárias

para a sua salvação, os clérigos utilizam os processos que eles mesmos utilizam: fazer as crianças lerem as orações que conhecem melhor. Quer estejam em latim, quer estejam na língua das crianças, serão explicadas no catecismo, que também é necessário conhecer de cor. Esse processo tem uma grande vantagem pedagógica: permite aos principiantes se exercitarem sozinhos, já que conhecem o texto oralmente. Saber bem a sua lição [nesse contexto] é ser capaz de coordenar, sem erro, nem hesitação, os olhos, o dedo e a voz. Cada recitação consolida a correspondência letra-som, e as crianças podem em seguida transferir esse saber para textos novos (mas do mesmo gênero, por exemplo, os 7 Salmos da Penitência que se cantam nos enterros). Limitados à leitura de livretos impressos, os alunos têm necessidade de uma aprendizagem especial para aprender a ler a escrita manuscrita de contas, contratos, títulos de propriedade. (CHARTIER, A. M., 2011, p. 63-64).

Sem a escrita, é a soletração que vai permitir ao alunos daquela época “fixar na memória” os registros escritos. Nesse contexto, a técnica da soletração substituiu, na oralidade, o gesto gráfico do escrever, quando ainda se trabalhava sobre textos conhecidos e recitados de cor. Anne-Marie Chartier aponta que a técnica vai então tornar-se contraproducente apenas no final do século XVIII e ao longo do século XIX quando a leitura silenciosa, rápida e fluente se tornou uma necessidade, à medida que a cultura escrita se difundiu juntamente com a leitura dos impressos, os quais se multiplicavam rapidamente. Foi nesse momento que ocorreu, nas palavras da autora, “uma revolução da leitura como prática social”:

Os preceptores são os primeiros a querer preparar seus alunos para a leitura “generalizada”: param de fazer ler as orações e se lançam imediatamente com o seu aluno no estudo das sílabas, depois palavras com uma, duas, três sílabas. As crianças têm

quatro anos, cinco anos: impossível fazê-las escrever. Os preceptores imaginam jogos, imagens para mobilizar a sua atenção. Sua escolha de sílabas segue em uma progressão “lógica”, indo do simples ao complexo, e as primeiras frases são compostas de palavras totalmente regulares. Quando a criança domina todas as sílabas sem significado, supõe-se que ela possa ler “qualquer texto”. No momento [...] que a sociedade passa do letramento [*littéracie*] restrito ao letramento [*littéracie*] generalizado devido ao desenvolvimento da imprensa, a escola entra no primeiro fracasso de massa da sua história: “a leitura é a calamidade da infância”, escreve Rousseau. (CHARTIER, A.M., 2011, p.64).

Foi então, já em meados do século XIX, que a escrita entrou precocemente na escola e o método de soletração recuou por toda a Europa. Foi nessa época também que surgiram as ardósias e os gizes para que os alunos mais jovens escrevessem as primeiras letras, os cadernos de papel tornaram-se mais baratos e as plumas metálicas que não se desgastavam se popularizaram. Os alunos de então copiavam, em escrita cursiva, linhas de letras e de sílabas, que memorizavam dessa maneira, como veremos nas escolas de ensino mútuo brasileiras, inclusive na cidade de Blumenau.

Ainda assim, como aponta Frade (2011), pensando a escola brasileira do início do século XIX, o aprendizado da escrita e da leitura na escola, no ensino inicial, nem sempre foi simultâneo e, mesmo aparecendo no mesmo período, nem sempre se efetivou de maneira articulada. Ainda, muitas vezes, efetivou-se fora da escola, no ambiente doméstico. Frade (2011) sublinha a escolha do termo “Escola de Primeiras Letras”, constante nas primeiras leis de ensino no Brasil, no início do século XIX, para evidenciar a maneira como escola e cultura escrita estavam então atreladas. Frade realça ainda a maneira como os termos “alfabetização” e “escolarização” aparecem associados na imprensa da época, reforçando essa relação entre escrita e instituição escolar. Além disso, segundo Frade (2011), a

emergência da alfabetização no Brasil como problema nacional e categoria discursiva vai se efetivar a partir de 1870, com a reforma eleitoral brasileira, que estabelecia “saber ler e escrever” como um dos critérios para se ter direito ao voto, quando, na época, estimava-se que apenas 0,1% da população brasileira sabia ler.

Ainda que a escola não trabalhe apenas com a escrita, é inegável que cultura escrita e escola se confundem (CHARTIER, A.M., 2011; FRADE, 2011), principalmente quando pensamos a escola moderna e, a partir do século XIX, a noção de letramento generalizado.

Não é nosso objetivo aqui pensar uma história da cultura escrita ou uma história da alfabetização, mas apenas apontar que, no Brasil, assim como na Europa, a escola moderna está associada à cultura escrita e ao letramento. Também, que esse letramento, durante séculos, contemplou uma “tecnologia da leitura” e, posteriormente, “uma tecnologia para ler e escrever”, preocupando-se com “métodos” de alfabetização pouco ou nada sensíveis às particularidades de cada grupo de sujeitos. Isso com o pretense objetivo de “mudar” realidades sociais, como se a aquisição da “leitura” ou da “leitura e da escrita”, por si só, fosse capaz de efetivamente transformar realidades ou sujeitos. Esse conjunto de métodos e de práticas escolares/escolarizadas, que Street (2003b) usou chamar letramento autônomo, não disfarça suas pressuposições e motivações ideológicas.

Como assinala Luiz Percival Leme Britto (2003), o termo *letramento* tem sido entendido de diferentes maneiras ao longo dos últimos anos. De acordo com Britto, uma acepção da palavra diz respeito “[...] às ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita [...]” e “[...] as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita.” (BRITTO, L.P.L., 2003, p. 11); em outras palavras, essa acepção da palavra *letramento* remete à noção de processo e está atrelada a práticas sociais de uso da escrita e à ação de agentes formadores (agentes de letramento) que efetivam a mediação do processo de letramento.

Ainda segundo o autor, em uma segunda acepção, a palavra *letramento* se relaciona à ideia de “alfabetizado, letrado, educado”, envolvendo, então, aquilo que o sujeito é “capaz de

fazer com seus conhecimentos de escrita.” (BRITTO, L.P.L, 2003, p. 11).

Uma segunda distinção colocada pelo autor diz respeito à diferença entre a dimensão coletiva e a dimensão individual de letramento. Pensar letramento na esfera coletiva implica refletir, ao mesmo tempo, sobre o individual e o social, porque uma e outra coisa estão profundamente atreladas, uma vez que, como já apontamos anteriormente, o sujeito é sócio-histórica e axiologicamente constituído. Para tanto, ao contrário de pensar letramento como conjunto ou somatória de competências individuais em relação ao uso da escrita, pensamos em prática social, em “formas de organização social, de intercâmbio e de produção de produtos, de circulação de cultura, de estabelecimento de valores e padrões de comportamento” (BRITTO, L.P.L., 2003, p. 11). Quando o foco se volta à dimensão individual, abstraindo-se o que é coletivo, aproximamos-nos de um recorte, centramo-nos em capacidades individuais, em habilidades técnicas, as quais desconsideram as práticas sociais de uso da escrita em que os sujeitos se envolvem e o caráter ideológico que essas práticas assumem nos diferentes contextos de interação.

É a concepção de letramento como prática social, a qual engloba o diálogo entre as dimensões individual e coletiva do sujeito – nomeada letramento ideológico por Street (2003b) - que nos guia neste trabalho.

Street (2003b) propõe o termo *letramento ideológico* para diferenciar essa concepção daquela que chamou de letramento autônomo. Enquanto a primeira enfatiza os aspectos ideológicos imbricados às práticas de uso da escrita na sociedade, a segunda sublinha aspectos técnicos relativos ao desenvolvimento da capacidade de codificação e decodificação implicados nos processos de escrita e leitura. Dessa forma, “O modelo ‘autônomo’ de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas.” (STREET, 2003b, p. 4). No entanto, como o autor realça, esse modelo de letramento também se baseia em suposições político-ideológicas, disfarçadas por trás de uma cortina de pseudo-neutralidade, que pretende homogeneizar e universalizar o que é cultural e particular a cada sociedade.

De maneira alguma, com isso, o autor diminui a importância que o processo de construção de competências para codificar e decodificar um texto, ou seja, o processo de alfabetização, tem na vida do sujeito. No entanto, ressalta que esse processo não é meramente técnico, da mesma maneira que a prática dos professores que o medeiam não é neutra, ao contrário, é sim, eminentemente ideológica e interessada. Nesse sentido, o processo de alfabetização se insere em algo maior, mais amplo, insere-se no bojo de um processo de letramento, que inclui, mas não se limita, a alfabetizar o sujeito. Nesse sentido,

[...] o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos, como o exigem tantos dos atuais programas nacionais de letramento (GEE, 1998). Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido. (STREET, 2003b, p. 8-9).

Street (2003b) ressalta ainda que o modelo ideológico de letramento não é simplesmente um modelo cultural, ainda que leve em conta as relações entre as dimensões micro e macroculturais e o horizonte axiológico que assinala os sujeitos e os grupos sociais em que se organizam; é também um modelo especialmente sensível para perceber a dimensão de poder atrelada aos processos de leitura e escrita. Conforme Mary Hamilton (2000), as competências e demandas implicadas nas práticas sociais que envolvem o uso da escrita não podem ser tomadas em termos de níveis absolutos de habilidades desenvolvidas para tais fins; em lugar disso, é preciso observar que elas têm natureza relacional, ou seja, delineiam-se com base em práticas sociais de uso da linguagem nas quais os sujeitos se engajam no âmbito das diferentes esferas da comunicação

humana. Nesse contexto, o letramento é histórica e socialmente situado e deixa de ser compreendido como um “talento”, uma habilidade concedida ao sujeito, para ser compreendido sob uma perspectiva ideológica, o que insere o letramento “[...] no contexto mais amplo dos propósitos institucionais e das relações de poder [...]”.⁴⁷ (HAMILTON, M., 2000, p. 1, tradução nossa).

O modelo ideológico de letramento assume então que, para além dos textos e das práticas de uso da escrita, há o sujeito e as práticas culturais nas quais ele se constitui; perscrutar essas práticas, perceber onde, como, quando e com quem o sujeito participa de interações mediadas pela escrita e para que fins o sujeito faz uso da língua/linguagem, amplia de maneira significativa a compreensão que se tem sobre esses processos e sobre os modos de inserção do sujeito na sociedade letrada, ou seja, sobre os papéis que ele aí representa e as relações de poder aí inscritas.

Analisar esse conjunto de aspectos implica considerar os diferentes usos do letramento nos diversos contextos culturais. Nesse contexto, nas palavras de Mary Hamilton, “a escrita torna-se tão importante quanto a leitura, e outras formas de interação com a língua escrita são identificadas.” (HAMILTON, M., 2000, p. 1, tradução nossa)⁴⁸. Ainda, nas palavras da autora, isso nos leva a pensar que essas práticas de uso da língua/linguagem envolvem o engajamento ativo do sujeito; envolvem uma multiplicidade de maneiras em que escrita e leitura estão compreendidas; e, ainda, envolvem um movimento contínuo de mudança, construção e reconstrução que leva ao surgimento de novos letramentos (HAMILTON, M., 2000).

A concepção de língua, interação e dialogismo presente nas obras do Círculo de Bakhtin está, nas palavras de Street, intimamente associada aos letramentos sociais, na medida em que se foca “na natureza da linguagem como um processo de construção de sentido continuamente negociado.” (STREET, 2003c, p. 82). Nas diversas interações das quais o sujeito

⁴⁷ Original em inglês: “[...] in its wider context of institutional purposes and power relationships [...]”.

⁴⁸ Original em inglês: Writing becomes as central as reading, and other ways of interacting with print culture are identified.

participa no âmbito das esferas da criação ideológica por que transita, não há espaço para passividade nem para neutralidade, em outras palavras, o sujeito não tem alibi para não se posicionar: ele é sempre um sujeito respondente, na mesma medida em que exige continuamente a resposta do outro. Portanto, toda interação pressupõe engajamento. Entretanto, podemos pensar em diferentes graus de engajamento, tão vários quanto variados são os significados e os valores que o sujeito atribui à interação e a maneira como, no contexto dessa interação, os sujeitos fazem uso da língua/linguagem. Ainda que Bakhtin realce a importância da linguagem verbal, ele ressalta também a forma como ela dialoga com outras linguagens e a importância desse diálogo para a materialização das intenções discursivas do sujeito.

Ainda, pensar a língua/linguagem sob uma perspectiva bakhtiniana impõem-nos observar sua mobilidade na esteira das modificações que verificamos na própria sociedade e da incompletude que caracteriza todos os sujeitos. Novas demandas, valores, práticas sociais e, em consequência, novas formas de uso da língua/linguagem e novos gêneros do discurso surgem continuamente, à medida que tais mudanças se efetivam e outras demandas, valores, formas de uso da língua/linguagem e gêneros do discurso se enfraquecem, elaboram-se ou se reelaboram. Pensar esse movimento contínuo que se verifica nas práticas socioculturais, nas interações, nos sujeitos que delas participam, nas práticas de uso da língua/linguagem e na própria língua/linguagem impõe a necessidade de se observar o letramento como processo, como algo que não é estanque e, mais ainda, que é plural; ou seja, impõe pensarmos a existência de múltiplos letramentos, que correspondem, em alguma medida, às diferentes formas como o sujeito se relaciona com as práticas de uso da língua/linguagem na sua modalidade escrita.

Ao falar sobre a mudança de paradigmas para pensar as práticas sociais que envolvem o uso da escrita proporcionada pelos Novos Estudos do Letramento (NLS)⁴⁹ e pela adoção de um modelo ideológico de letramento, Mary Hamilton afirma que

⁴⁹ Chama-se Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies) ao movimento que tomou corpo na década de 1980, na voz de pesquisadores como Barton, Street e Gee e que tem como foco as práticas sociais de leitura e escrita, ressaltando seus

O foco muda de letramento como déficit ou falta, algo que as pessoas não possuem, para as muitas diferentes maneiras através das quais as pessoas se engajam no letramento, reconhecendo as diferenças e as diversidades e analisando como essas diferenças são valoradas na nossa sociedade. Os Novos Estudos do Letramento (NLS) nos levam a olhar além dos contextos educacionais para as práticas vernaculares e a aprendizagem informal, e para outros contextos oficiais [formais] nos quais o letramento tem papel central. (HAMILTON, M., 2000, p. 1, tradução nossa)⁵⁰.

Em outros termos, os Novos Estudos do Letramento, ao se referirem a um modelo ideológico de letramento, por um lado, ampliam o olhar para além dos muros da escola e para as práticas de linguagem⁵¹ que aí se inscrevem; por outro lado, situam esse olhar, ao tomarem letramento com prática social situada na dimensão espaço-temporal e imbricada a contextos

aspectos socioideológicos. Vale aqui lembrar que, em inglês, utiliza-se a mesma palavra para se designar alfabetização e letramento (literacy), por isso, falar em Novos Estudos de Letramento contribui para marcar uma diferença entre a percepção de letramento sob uma perspectiva de aquisição de competências técnicas, portanto, de alfabetização (letramento autônomo) e sob uma perspectiva de prática social, logo, de letramento (letramento ideológico). Lembramos que, em inglês, a palavra literacy já era utilizada para se referir às práticas de codificação e decodificação (alfabetização no sentido estrito do termo), daí a necessidade de se acrescentar o adjetivo “novos” à expressão, para reassaltar a “novidade” implicada nessa abordagem, em outras palavras, a adição do adjetivo à expressão redimensiona o significado que a palavra literacy tinha originalmente, de maneira a recobrir a percepção de que o engajamento no letramento é um ato social, com implicações sócio-histórico-ideológicas.

⁵⁰ Original em inglês: The focus shifts from literacy as deficit or lack, something people haven't got, to the many different ways that people engage with literacy, recognising difference and diversity and challenging how these differences are valued within our society. The NLS involves us in looking beyond educational settings to vernacular practices and informal learning, and to the other official settings in which literacies play a key role

⁵¹ Ainda que os Novos Estudos do Letramento vinculem a noção de letramento mais diretamente às práticas de uso da escrita, utilizamos a expressão práticas de uso da língua/linguagem, com o objetivo de recobrir outras materialidades semióticas que acompanham a escrita e com ela dialogam no processo de atribuição de sentidos ao diversos enunciados que circulam na sociedade.

históricos e culturais específicos, contextos esses, todavia, que não podem ser vistos descolados de contextos mais amplos de uso da língua, ou seja, o modelo ideológico de letramento contempla as relações entre o universo micro e macrocultural e suas particularidades. Para tanto, assume que a noção de letramento deve ser plural, o que implica a existência de letramentos diversos, de variada importância dentro de cada cultura em particular, mas igualmente importantes se tomados de uma perspectiva geral. Explicamos: no contexto de uma microcultura particular há sempre determinadas práticas de uso da língua/linguagem que, por serem mais frequentes ou mais relevantes para que o sujeito transite naquele espaço, adquirem maior importância em um determinado recorte temporal – sublinhamos que esse é um processo pronunciadamente ideológico e que está atrelado a relações de poder inscritas na sociedade. Tais práticas variam de uma cultura para outra em grau e intensidade (grau de importância e frequência), em virtude mesmo das particularidades das relações sociais e dos sujeitos que aí se constituem. Entretanto, todas essas práticas de uso da língua/linguagem são igualmente importantes se observadas a partir de um olhar transversal, que leve em conta contextos espaços-temporais mais amplos. Isso significa dizer que não podemos falar de culturas mais ou menos letradas, mas de letramentos diversos que as caracterizam.

Em todas as épocas, todavia, há os letramentos ditos dominantes, aqueles que, dadas as relações de poder inscritas em uma sociedade (relações essas de caráter pronunciadamente ideológico), conferem aos sujeitos que os possuem a possibilidade de transitar com mais facilidade no âmbito das esferas da atividade humana em que tais letramentos são mais valorados, principalmente nas esferas mais formalizadas, como as esferas política, científica e acadêmica – todas, esferas de poder.

Mary Hamilton (2000) define letramentos dominantes como aqueles que estão associados a organizações formais tais como a escola, a Igreja, o trabalho, o comércio, entre outras. Organizações essas que, como dissemos anteriormente, estão vinculadas a esferas mais formalizadas da atividade humana e que são permeadas por aquilo que Bakhtin (2007 [1927]) nomeia “ideologia oficial”. Segundo Mary Hamilton (2000), esses

letramentos dominantes constituem parte do discurso especializado dessas organizações ou grupos específicos e sua regulação e definição se efetiva mais em função dos objetivos formais dessas instituições ou grupos do que em função dos propósitos de cada sujeito em particular. Conforme Mary Hamilton (2000, p. 4, tradução nossa), “Nos letramentos dominantes há especialistas e professores através dos quais o acesso ao conhecimento é controlado. [...] a eles é atribuído elevado valor, legal e culturalmente.”⁵². O poder a eles atribuído é proporcional ao da instituição que os conforma e, portanto, varia no tempo e no espaço, de uma cultura para outra.

Inegavelmente, esses letramentos dominantes impactam a escola e deixam aí rastros visíveis que contribuíram para determinar, ao longo do tempo, os conteúdos escolares, as perspectivas e abordagens a partir das quais esses conteúdos foram/são trabalhados, o valor (ou peso relativo) dado a cada um deles. Em outras palavras, o discurso escolar dialoga com os discursos que se originam em outras esferas formalizadas e assinaladas pela ideologia oficial e refrata valores e posicionamentos ideológicos presentes na realidade além dos muros da escola, inclusive porque as fronteiras entre a esfera escolar e outras esferas da atividade humana nem sempre são claras, há espaços de interpenetração, movimentos de aproximação e de afastamento. Como aponta Bakhtin (1998 [1975], p. 86), ao orientar-se para o objeto, o discurso penetra no meio tenso e saturado dos discursos alheios, “[...] de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros [...]”. Em outras palavras, o discurso escolar, ao se voltar para a própria escola, ao pensá-la, tomando-a como seu objeto (objeto do discurso), encontra-a atravessada por uma infinidade de discursos outros que também a ela se voltam, valorando-a de formas diversas.

Ao lado dos letramentos dominantes há também aqueles que Mary Hamilton (2000) nomeia vernaculares – aqueles que

⁵² Original em inglês: “In dominant literacies there are professional experts and teachers through whom access to knowledge is controlled. [...] they are given high value, legally and culturally.”.

não são regulados ou sistematizados por regras e procedimentos formalizados de instituições sociais e que atendem a propósitos da vida cotidiana. Entendemos que esses letramentos vernaculares são aqueles que, ainda que possam estar presentes em outras esferas da atividade humana, são próprios da esfera cotidiana, permeados pela ideologia não-oficial (BAKHTIN, 2007 [1927]). Como aponta Mary Hamilton (2000), os letramentos vernaculares não são positivamente valorados pelas instituições sociais formalizadas ainda que, por vezes, a elas estejam, de alguma forma, relacionados. De fato, podem mesmo ser desaprovados por essas instituições em comparação a letramentos dominantes aos quais essas mesmas instituições atribuem valor positivo.

Mary Hamilton (2000) aponta que esses letramentos por vezes são deliberadamente ocultados, o que inclui aqueles de natureza pessoal ou privada, “nos quais a leitura e a escrita são maneiras de estar sozinho em momentos privados, maneiras de criar [ou delimitar] um espaço pessoal.” (HAMILTON, M., 2000, p. 5, tradução nossa)⁵³. Mary Hamilton relaciona esses letramentos à escrita/leitura de bilhetes secretos, cartas de amor, de diários, à leitura de horóscopos, pornografia etc.

Parece-nos importante relativizar a relação entre letramentos dominantes e vernaculares em função do valor que cada sociedade empresta à cultura escrita. É isso que, acreditamos, de certa maneira, vai determinar o papel e o espaço que esses diferentes letramentos terão na esfera cotidiana e nas esferas mais formalizadas. Barton, Hamilton e Ivanic (2000) apontam que instituições de poder no contexto de cada sociedade – tal como a escola – tendem a valorar e apoiar os letramentos dominantes, aqueles que sócio-historicamente estão associados à atribuição de poder e conhecimento, em detrimento dos letramentos vernaculares. Porém, entendemos que a cultura dessas instituições, e aqui realçamos a cultura escolar, modifica-se ao longo do tempo, o que vai modificar também a maneira como esses letramentos são valorados por tais instituições e a maneira como a elas se integram. Como afirmam os autores, “as

⁵³ Original em inglês: “[...] these include those which are personal and private, where reading or writing are ways of being alone and private, ways of creating personal space.”.

práticas de letramento são forjadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.” (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 12, tradução nossa, grifos do autor)⁵⁴, porém, é preciso não perder de vista que essas relações de poder, que a cultura dessas instituições e que os próprios letramentos são situados no tempo e no espaço e respondem a motivações de ordem ideológica.

Maybin (2007) realça a importância de se pensar a permeabilidade entre diferentes instituições e os letramentos que lhes são característicos. No que diz respeito à escola, a autora aponta que a relação dela com os domínios da casa e do trabalho é com certeza muito mais heterogênea do que por vezes é pensada por algumas linhas dos estudos de letramentos. Acreditamos, como já apontamos antes, que, de fato, a escola nunca esteve tão apartada da sociedade e de outras esferas ideológicas como de fato se pensou, o fato de a cultura escrita ser tão presente na cultura escolar é, certamente, uma opção da escola, mas é também uma escolha das instituições situadas nas esferas que dialogam com a esfera escolar. O mesmo vale para os letramentos escolares e aqueles que a escola elegeu ao longo do tempo e que não foram unicamente escolhas da própria escola.

O que queremos aqui dizer é que não há fronteiras absolutas para as práticas de letramento, elas são de alguma maneira permeáveis, nas palavras de Maybin (2007), “[...] as atividades de letramento não fundamentaram necessariamente um único modelo social coerente de letramento ou ‘prática de letramento’ (por exemplo, uma maneira escolarizada de construir ou reproduzir significados a partir de tipos específicos de textos), mas frequentemente envolveram uma mistura de orientações e valores vernaculares e escolares.”⁵⁵ (MAYBIN, 2007, p.20).

⁵⁴ Original em inglês: “*literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.*”.

⁵⁵ Original em inglês: “[...] literacy activities did not necessarily instantiate a single coherent social model of literacy or ‘literacy practice’ (e.g. a schooled way of taking and reproducing meaning from specific kinds of texts), but often involved a mixture of schooled and vernacular orientations and values “.

Levando em conta tudo o que apontamos até aqui, pensar letramento sob um enfoque ideológico impõe-nos pensar os valores atribuídos, por um lado, às práticas de uso da língua/linguagem; por outro, às situações de interação em que essas práticas têm papel central na mediação da comunicação entre os sujeitos.

Para dar conta das crenças e valores que estão imbricados aos letramentos e que são a eles atribuídos pelos sujeitos no âmbito de cada microcultura, Street forjou a expressão *práticas de letramento* que, nas palavras dele, originalmente, referia-se a “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (STREET, 1984 *apud* STREET, 2003a, p. 78, tradução nossa). Posteriormente, o sentido dessa expressão foi reelaborado de maneira a levar em conta tanto a noção de eventos de letramento proposta por Heath (1982) como a de modelos sociais de letramento, modelos esses que os participantes de um dado evento de letramento trazem para ele (para o evento em questão) e que lhe dão sentido (STREET, 2003a). Aproximando novamente os estudos de letramento dos estudos do Círculo de Bakhtin, podemos pensar que esses modelos de letramento estão imbricados ao horizonte axiológico de um dado grupo social e que, ainda que tenham uma dimensão individual, marcando-se e inscrevendo-se na história de cada sujeito, têm raízes profundamente sociais.

Barton, Hamilton e Ivanic (2000) realçam o fato de que as práticas de letramento são um fenômeno cultural e, como tal, têm suas raízes no passado, por isso a compreensão de letramentos presentes na atualidade depende da compreensão da maneira como esses letramentos se situam historicamente e se ancoram em determinadas ideologias, culturas e tradições. Ainda, falando especificamente do caso da Inglaterra, os autores realçam a influência de um século de escolarização obrigatória, de séculos de influência das religiões organizadas e de influências bem mais recentes, presentes na vida social ao longo das últimas décadas. Parte dessas influências estão presentes nas próprias práticas de letramento, constituindo-as, porém parte delas provêm da memória familiar, a qual remete a momentos mais presentes e mais distantes no tempo, e, acreditamos, provêm igualmente do grupo social a que o sujeito pertence. Há ainda a própria história da cultura escrita e dos espaços que ela foi configurando

(BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Por fim, os autores lembram que as práticas de letramento às quais o sujeito se vincula estão em alguma medida atreladas a sua própria história/trajetória de letramento.

Quanto à noção de evento de letramento, ela recobre ocasiões em que o uso da linguagem escrita está pressuposto na natureza da interação que se efetiva entre diferentes sujeitos e nos processos e estratégias interpretativas que esses sujeitos mobilizam (HEATH, 1982). Barton (1994) aponta a importância de se pensar que o letramento tem um papel importante em um grande número de interações mediadas pela língua/linguagem e que cada uma dessas interações tem suas particularidades. Os eventos de letramento são eventos observáveis, que emergem das práticas e são por elas configurados. Segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p.8), “a noção de evento sublinha a natureza situada do letramento e o fato de que ele [o letramento] sempre existe dentro de um contexto social.” Os autores realçam que a atenção dada à noção de evento de letramento e às particularidades que o assinalam coaduna com a vinculação que Bakhtin estabelece entre o texto e a situação de interação que ele medeia, isso porque, como os autores também afirmam, os textos, entendidos no âmbito desta tese como enunciados, têm um papel fundamental nos eventos de letramento e “[...] os estudos de letramento são, em parte, um estudo dos textos e de como eles são produzidos e utilizados.” (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 9, tradução nossa)⁵⁶.

No que se refere às práticas de letramento, Barton, Hamilton e Ivanic (2000) apontam que essas práticas podem ser inferidas a partir da observação de eventos mediados pelo uso da escrita, ou nos quais o uso da escrita está pressuposto. Apontam ainda que essas práticas estão inscritas em relações de poder e são ratificadas por instituições sociais, havendo letramentos que são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros, ainda que esses letramentos não possam ser compreendidos, como afirma Barton (1994), como inscritos em uma escala que parta de letramentos “mais básicos” para chegar

⁵⁶ Original em inglês: [...] the study of literacy is partly a study of texts and how they are produced and used.”.

aos “mais complexos” – tratam-se, de fato, de letramentos diversos, servindo também a propósitos diferentes.

Ainda, nas palavras de Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 8, tradução nossa), as práticas de letramento estão vinculadas a “regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem pode produzi-los e quem pode ter acesso a esses textos”⁵⁷, elas podem ser melhor compreendidas como “existentes nas relações entre as pessoas, no interior de grupos ou comunidades, do que como conjunto de propriedades presentes nos indivíduos.”⁵⁸ (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 8, tradução nossa).

As práticas e eventos de letramento presentes em cada esfera da atividade humana não são acidentais ou fortuitas, muito pelo contrário, elas obedecem a determinadas configurações e a maneiras típicas que regem as ações dos sujeitos em uma diversidade de eventos de letramento em contextos específicos. Como já apontamos anteriormente, as práticas e os eventos de letramento têm suas bases em instituições sociais mais ou menos formalizadas. Algumas dessas instituições são mais formalmente estruturadas do que outras, com regras explícitas que determinam procedimentos, rotinas e até penalidades para infrações; outras respondem à pressão de valores e convenções sociais.

Por fim, as práticas de letramento são interessadas, não neutras, pois estão atravessadas por valores sócio-historicamente construídos e estão inseridas no âmbito das práticas culturais e de propósitos sociais mais amplos, motivo pelo qual elas mudam no curso do tempo, de maneira que novas práticas de letramento surgem a partir de realinhamentos que ocorrem no âmbito da sociedade, de seus valores e das práticas de uso da língua/linguagem: “as práticas de letramento são tão fluidas, dinâmicas e mutáveis quanto as vidas e sociedades das

⁵⁷ Original em inglês: [...] social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them.

⁵⁸ Original em inglês: [...] literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals.

quais são parte” (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 13, tradução nossa)⁵⁹.

Barton e Hamilton (2000) exemplificam essa questão falando, por exemplo, da leitura de uma receita culinária. Quando um sujeito lê a receita de um bolo (o que constitui um evento de letramento), seu propósito não é a leitura da receita em si, a leitura vai servir a outra finalidade mais ampla, que é fazer o bolo. No passado, pensaríamos esse evento a partir, por exemplo, da percepção de que esse sujeito seria possivelmente uma mulher, dona de casa, que lê a receita em um livro de culinária ou ainda em um caderno de receitas. Atualmente, dadas as mudanças e reconfigurações que ocorreram no âmbito da sociedade como um todo e de alguns grupos sociais de forma mais específica, podemos pensar que o sujeito pode ou não ser mulher, que ainda que seja mulher pode não ser exclusivamente dona de casa, que o suporte de leitura pode ser, por exemplo, a tela do computador, ou ainda, que ela pode estar acompanhando um programa de televisão em que a receita seja preparada e cujos ingredientes e modo de fazer apareçam aos poucos na tela, ou ainda sejam lidos pelo apresentador. Tudo isso exemplifica o que vínhamos falando até aqui – os eventos de letramento se modificam ao longo do tempo, na esteira das mudanças que ocorrem nas práticas de letramento e, além dessas, nas práticas sociais e nos próprios letramentos presentes em uma sociedade.

Ainda, Barton e Hamilton (2000) realçam que os textos podem ocupar diferentes papéis em uma interação (ou seja, eles podem ser utilizados para diferentes fins, de maneiras também diversas) e os diversos participantes de um evento de letramento podem nele se envolver também de forma bastante distinta; “as pessoas podem ser incorporadas nas práticas de letramento de outras pessoas sem sequer ler ou escrever uma única palavra.”, isso porque, “A escrita e a leitura não são as únicas maneiras através das quais se atribui sentido aos textos.”(BARTON, HAMILTON, 2000, p. 13). Se pensarmos, por exemplo, em uma aula de canto coral como um evento de letramento, prática comum nos primeiros tempos da colônia de Blumenau, ainda que

⁵⁹ Original em inglês: [...] literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are part.

só o regente tenha acesso ao texto escrito, ou que somente ele possa lê-lo, todos os participantes da aula participam e se engajam nesse evento, tendo aí algum papel. Ademais, todos aqueles que desse evento tomam parte participam dele de forma ativa e atribuem a ele um determinado valor, valor esse sócio-historicamente construído. Também, em virtude de participarem desse evento de letramento específico, assumem um determinado papel ou um *status* perante a sociedade da qual fazem parte, o qual lhes é atribuído pelos indivíduos que compõem essa sociedade com base nos valores inscritos nas práticas de letramento que balizam esse evento. Mesmo que, atualmente, ainda sejam comuns as aulas de canto coral no município de Blumenau (provavelmente por ser essa uma prática inserida na cultura da região), decerto os valores atrelados a essa prática são diversos dos que eram atribuídos no passado. Possivelmente, o fato de participar de aulas de canto coral no passado investia os sujeitos de uma dimensão de poder (ou valor) bastante distinta daquela que hoje os investe.

Ao refletirmos sobre todas essas questões abordadas ao longo desta seção, parece-nos claro o que afirma Street (2009) quando diz que

o modelo ideológico enfatiza a natureza social e contextual das práticas de letramento e as relações de poder e autoridade que estão implícitas em qualquer evento de letramento. [...] As práticas de leitura e escrita são atividades de caráter profundamente social; a familiaridade com essas práticas e sua compreensão ocorre em contextos sociais específicos, que são saturados de complexidade ideológica, por exemplo, com respeito aos valores atribuídos aos diversos tipos de textos escritos [aos diversos gêneros do discurso]. (STREET, 2009, p. 3, tradução nossa)⁶⁰.

⁶⁰ Original em inglês: "the ideological model highlights the contextual and social nature of literacy practices, and the relationships of power and authority which are implicit in any literacy event. [...] Writing and reading practices are deeply social activities; familiarity with and understanding these practices takes place in specific social contexts, which are overlaid with ideological complexities, for example, with regard to the different values placed on particular kinds of written texts."

O diálogo que se estabelece entre as considerações do Círculo de Bakhtin e aquelas traçadas pelos teóricos alinhados à percepção ideológica de letramento fica mais claro na voz de Street quando ele afirma que

Se a linguagem é sempre contestada e negociada na interação social, então a adequação de usos e interpretações específicas tem que igualmente estar aberta ao debate: torna-se impossível determinar regras rígidas e formais para todos os momentos e a autoridade de usuários em particular [no que se refere à linguagem e seu uso] – sejam eles professores, gramáticos ou políticos – passa a ser problematizada. Todos nós, por assim dizer, tomamos novamente posse da linguagem, em lugar de constituirmos vítimas passivas de seus desdobramentos.(STREET, 2003a, p. 82, tradução nossa)⁶¹.

No capítulo seguinte, iniciamos um movimento de centrar a discussão em aspectos mais procedimentais da pesquisa a partir da apresentação das balizas metodológicas a serem adotadas e introduzimos os primeiros passos da análise.

⁶¹ Original em inglês: If language is always contested, negotiated and employed in social interaction, then the appropriateness of particular uses and interpretations have likewise to be opened to debate: it become impossible to lay down strict and formal rules for all time and the authority of particular users – whether teachers, grammarians or politicians – becomes problematized. We all, as it were, take possession of language again rather than being passive victims of its entailments.

3 METODOLOGIA E PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

Ao longo do capítulo anterior, apresentamos nossos pressupostos de pesquisa, o arcabouço teórico que balizou nossa análise e que nos orientou à escolha de uma determinada metodologia de pesquisa, que passamos a explorar neste capítulo. Cabe-nos aqui abordar o tipo de pesquisa que este estudo constitui, delinear seu percurso metodológico, apresentar as instituições de ensino com as quais dialogamos ao longo da análise, apontar que pressupostos metodológicos nos guiam ao longo desse percurso e desenvolver os primeiros passos da análise.

3.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA E OS PASSOS QUE ORIENTARAM A SUA REALIZAÇÃO

Esta tese delinea o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada de cunho qualitativo, que se constitui como tal em virtude do objeto de estudo que tomamos, os objetivos que delineamos e a fundamentação teórica em que nos ancoramos. Como ressalta Duarte (2002, p. 140), “Uma pesquisa [e aqui pensamos mais especificamente em uma pesquisa qualitativa] é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados.”, mas que são observados a partir de diferentes pontos de vista, com objetivos sempre muito diversos. Objetivos esses que se delineiam no espaço de confronto, de diálogo, entre o pesquisador, esse sujeito inquieto em busca de respostas para as perguntas por meio das quais questiona o mundo e a realidade ao seu redor; o conhecimento que orienta o seu olhar e que se (re)constrói e se ressignifica ao longo dos trajetos de pesquisa; e seu objeto de estudo, um recorte sócio e historicamente situado do mundo, em que ele mesmo, pesquisador, insere-se e constitui-se. Essa a nossa concepção de pesquisa qualitativa.

Entendemos ainda ser este estudo uma pesquisa transdisciplinar ou indisciplinar, no sentido que Moita Lopes (2009) empresta ao termo, uma vez que procuramos dialogar com teorizações de diferentes campos do conhecimento, para “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). No caso desta pesquisa, para criar inteligibilidade sobre a *constituição histórica da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau*. Como afirma Moita Lopes, trabalhar de forma transdisciplinar ou indisciplinar não quer dizer “[...] que prescindamos de teorizações sobre linguagem” - motivo pelo qual buscamos aporte teórico nas discussões do Círculo de Bakhtin sobre sujeito, ideologia, axiologia, discurso, língua/linguagem e texto e também nos estudos sobre a cultura escrita, cultura escolar e do letramento (STREET, 2006) -, “[...] mas que elas podem não vir do campo de estudos linguísticos ou que tais teorizações possam ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares.” (MOITA LOPES, 2009, p. 20), razão pela qual buscamos também as contribuições da História Cultural, dos estudos sobre a cultura escolar, sobre cultura escrita e sobre a história das disciplinas escolares para pensar os nossos dados.

Freitas (2002), ao discutir o papel de uma abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa, aponta, com base nas discussões traçadas por Bakhtin no texto *Por uma metodologia das ciências humanas*⁶², que as ciências humanas, em virtude mesmo das particularidades dos objetos de estudo que tomam, necessitam utilizar, no âmbito das atividades de pesquisa que engendram, métodos diversos daqueles que parecem muitas vezes bastante apropriados para as ciências exatas. Como aponta Bakhtin (2003c [1974]), “As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador)”, em outras palavras, as ciências exatas tomam como objeto de estudo, muitas vezes, principalmente no âmbito da pesquisa básica, um objeto mudo:

⁶² Tradução de Freitas (2002) para o título da edição em espanhol do texto *Hacia una metodología de las ciencias humanas*, texto esse publicado em português com o título *Metodologia das ciências humanas*.

um átomo, uma molécula, uma equação, um experimento físico ou físico-químico, por exemplo; mas as ciências humanas, obrigatória e inequivocamente, têm como objeto o homem e sua história, “o ser *expressivo e falante*”, que “nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2003c [1974], grifos do autor). Esse homem, ser biológico e ser social; participante do processo sócio-histórico no bojo do qual se constitui no diálogo infundável entre o eu e o outro; responsável e respondente, não têm alibi que o isente de posicionar-se em relação ao mundo, ao outro, à sua história, ao sua memória. Nesse contexto, “O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial).” (BAKHTIN, 2003c [1974],p. 312). Assim, “Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas [...]”(BAKHTIN, 2003c [1974],p. 312).

Nas palavras do autor,

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). [...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (BAKHTIN, 2003b [1959-1961], p. 307-308).

Como afirma Bakhtin (2003c [1974]), o homem, entendido como sujeito sócio-histórica e axiologicamente constituído, não pode ser coisificado, não pode ser encarcerado em um mutismo inexistente, “o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2003c [1974], p. 400), afinal, “O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio.” (BAKHTIN, 2003c [1974], p. 394), a partir do qual avalia e refrata o mundo em seu discurso materializado

em textos. Nele (no texto) dá-se o encontro entre o pesquisador e o sujeito cognoscente, nele estabelece-se o diálogo entre pesquisador e *objeto* da pesquisa.

Além disso, esse diálogo é sempre norteado pelo olhar do pesquisador, pelo seu próprio horizonte axiológico, pelo diálogo entre o texto que analisa e outros textos, pela percepção e compreensão da dimensão extratextual do texto que ele (pesquisador) busca ativamente compreender (BAKHTIN, 2003c [1974]) e para o qual produz contrapalavras que movem e constituem, ao poucos, a própria pesquisa. Lembramos que a compreensão do texto é sempre um processo ativo e interessado, no dizer de Bakhtin (2003c [1974], p. 406), é como se a obra⁶³ “fosse envolvida pela música do contexto axiológico-entonacional, no qual é interpretada e avaliada”, e, acrescentamos, ressignificada em um cronotopo diverso daquele em que foi produzida, o cronotopo do pesquisador.

Nesse sentido, ao percebermos o texto, seja ele constituído de materialidade verbal ou de qualquer outra materialidade semiótica, como “dado primário” de todas as ciências humanas (BAKHTIN, 2003b [1959-1961]), justifica-se o fato de partirmos de textos escritos para desenvolvermos esta pesquisa de cunho documental e bibliográfico em que pensamos a escola discursivizada por sujeitos diversos, que produziram cartas, leis, relatórios, artigos de jornal, cadernos, livros etc., que falam, cada qual, um pouco sobre a escola.

Tomar como pressuposto teórico-metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa os estudos do Círculo de Bakhtin, no âmbito da Linguística Aplicada, significa pensar tudo o que apontamos até aqui, lembrando ainda o que nos sugere Sobral (2005) quando fala sobre pesquisa em Ciências Humanas. Segundo ele, ao pensarmos a pesquisa nesse contexto, é preciso, primeiramente, refletir sobre a relação “entre aspectos generalizáveis e aspectos particulares do fenômeno” (SOBRAL, 2005, p. 114); e mais, “o empreendimento teórico que esquece as especificidades do objeto, sua singularidade, sua inserção particular é teoreticista [...]” (SOBRAL, 2005, p. 115). Em segundo lugar, pensar “a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano do ético.” (SOBRAL, 2005, p. 114). Nesse sentido, segundo ele, toda pesquisa envolve, por um lado, o conhecimento e, por outro, o desconhecimento;

⁶³ Entendemos que aqui Bakhtin se refere à obra, pensando a obra literária. Porém, tomamos a liberdade de nos apropriarmos das palavras dele para pensarmos o texto, uma vez que entendemos que também em relação a ele a compreensão se efetiva dessa forma.

conhecimento no sentido de impressões advindas do fenômeno, condição *sine qua non* da pesquisa, pois se não tem idéia do que procura ao construir seu objeto, o pesquisador não o pode procurar, e desconhecimento, no sentido de que o pesquisador não percebe, nesse momento, aspectos do objeto que não se dão imediatamente ao olhar, porque, se já sabe tudo do objeto, o pesquisador não tem uma pesquisa a fazer. (SOBRAL, 2005, p. 115).

Por fim, Sobral (2005, p.115) sublinha a importância de se refletir sobre “o caráter de construção arquitetônica de toda pesquisa, que envolve a criação de uma totalidade orgânica que permite à pesquisa ir além de uma construção mecânica e constituir-se em totalidade dotada de sentido.”.

Ao pensarmos sua arquitetônica (a arquitetônica desta pesquisa), levando em conta tudo que já apontamos anteriormente (nossa fundamentação teórica, nosso objeto de pesquisa e nossos objetivos), observamos a complexidade que é buscar reconstruir e interpretar a trajetória de uma disciplina curricular em dado contexto sócio-histórico e nas maneiras por meio das quais poderíamos fazê-lo.

Procuramos fazer então o que nos sugere Sobral (2005, p. 116), “[...] ver o fenômeno, o objeto, o percurso da pesquisa, no espelho do próprio objeto, claro que refratado [...] [pelo nosso olhar] e atravessado por tudo o que envolvem as pesquisas. Afinal, como o diz Beth Brait, ‘o corpus fala!’”.

Nesse momento, vale relatar que, inicialmente, pensávamos em aliar à análise documental e ao estudo bibliográfico, a pesquisa com história oral, entretanto, à medida que avançamos na pesquisa, percebemos que a quantidade de dados com a qual lidaríamos seria tão ampla que dificultaria a própria análise. Igualmente, nossa ideia inicial era trabalhar com um recorte temporal mais amplo, que envolvesse a constituição da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau desde o momento de implantação da colônia até os dias de hoje, todavia, durante a pesquisa percebemos um movimento de aproximação entre a configuração da disciplina no contexto estudado e o que aqui denominamos “história oficial” da disciplina de Língua

Portuguesa no Brasil. Essa aproximação se tornava mais consistente a partir da década de 1950, com a consolidação dos movimentos de nacionalização da educação, motivo pelo qual optamos por trabalhar com o recorte temporal que se situa entre 1851 e o final da década de 1950. Além disso, percebemos que trabalhar com um recorte temporal mais amplo importaria limitações ao aprofundamento da pesquisa e aumentaria necessariamente o número de fontes, tanto daquelas referentes ao contexto blumenauense, quanto daquelas relativas a contextos mais amplos e que nos ajudariam a refletir sobre a “história oficial” da disciplina, o que, novamente, constituiria um obstáculo para a análise.

Além disso, ao estudarmos a configuração histórica “oficial” da disciplina de Língua Portuguesa, esbarramos em limitações impostas pelas próprias pesquisas realizadas na área, as quais se focam em objetivos diferentes daqueles que aqui delineamos, motivo pelo qual fomos ainda a fontes primárias – como gramáticas da época, leis e regulamentos de ensino, provas de alunos, entre outros – (ainda que tenhamos recorrido a diversas fontes secundárias como livros, pesquisas de mestrado e doutorado e uma diversidade de artigos científicos) para buscar delinear uma trajetória da disciplina com a profundidade que nos parecia adequada.

Lembramos que todos os sujeitos cujos textos trazemos para esta pesquisa registraram neles percepções particulares de uma história, construídas com base em um horizonte-axiológico que os caracteriza, mas que também caracterizou uma época, uma sociedade. Igualmente, a análise e interpretação que fizemos desses enunciados não é ou será a única possível, nem podemos tomá-la como neutra, pois é ainda e sempre uma leitura dentre outras muitas que poderiam ser feitas se os observássemos (os enunciados) a partir de outros “lugares”, a partir de horizontes teórico-metodológicos e axiológicos distintos.

Como aponta Freitas (2002, p. 26), “o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo”, portanto, análises, considerações e resultados não são estanques, representam sempre parte de um processo que não finda ao término da pesquisa e que pode ter sempre outros desdobramentos e continuidade.

Porém, como também assinala Freitas (2002), pensar pesquisa qualitativa em uma abordagem sócio-histórica implica pensar e perscrutar eventos em sua realidade material (no sentido de eventos efetivamente ocorridos e não provocados ou artificializados para fins experimentais), na integração de sua dimensão histórica individual e coletiva, “A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social.”(FREITAS, 2002, p. 28-29). Portanto, estamos falando de versões inacabadas do passado que, ao serem por nós cotejadas, forneceram-nos os traçados de uma história sobre a qual aqui procuramos refletir.

Realçamos ainda que, ao pensarmos essas versões do passado que buscamos interpretar, construímos uma trama extensa e complexa que remete à constituição da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau, mas que também remete à história do universo microcultural na qual ela se insere. História essa que não está alijada de diálogos com universos macroculturais mais amplos e que, aqui, entrelaçam-se. Como afirma Solà (1995 *apud* FACON, 2006, p. 333), “[...] o sentido da história educativa não se esgota no escolar, [...] o educativo (e o escolar) fazem parte de uma complexa engrenagem cultural e social.”, assim, não se pode passar “[...] por cima da questão de que a história do fato educativo se inscreve na história da cultura, da transmissão cultural, da formação e reprodução de mentalidades e atitudes coletivas...” (SOLÀ, 1995 *apud* FACON, 2006, p. 333).

Pensar a construção de uma história e sua análise envolve a seleção de “metodologias apropriadas à produção do conhecimento, à recuperação de informações sobre o passado e à realização de análises e interpretações sobre esse mesmo passado.” (NEVES, L. de A., 2000, p. 111). O percurso metodológico que assinala esta pesquisa e que passamos a apresentar envolve, portanto, o entrelaçamento de dois procedimentos de pesquisa - a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Assim se constituíram os passos de nosso percurso metodológico:

- definição do objeto de pesquisa, de seu escopo e do problema de pesquisa, com base na fundamentação teórica que nos ancora;

- composição e refinamento dessa fundamentação teórica através de leituras voltadas a uma melhor compreensão do objeto de pesquisa e à definição de procedimentos metodológicos que nos permitiram atingir os objetivos delineados nesta pesquisa, a saber: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica;

- realização de pesquisa bibliográfica e documental visando a delimitar de forma mais adequada o foco da pesquisa e a obter subsídios para a compreensão do contexto histórico, cultural e educacional em que se efetivou a constituição da cidade de Blumenau, da escola e, mais especificamente, da disciplina de *Língua Portuguesa*, ao longo do período que se inicia com a fundação da cidade, em 1850, e que se prolonga até a década de 1960;

- constituição e análise, através de pesquisa bibliográfica e documental, de um traçado do que aqui nomeamos “história oficial” da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, tendo como principal fonte de pesquisa dados relativos ao Colégio Pedro II (RJ) disponibilizados em Razzini (2000);

- submissão do projeto ao Conselho de ética da UFSC, contato com instituições e sujeitos que nos permitiram acesso a fontes primárias de pesquisa após assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A) e/ou Autorização de Acesso a Arquivo (Apêndice B);

- análise e discussão prévias desses dados com base nos pressupostos de pesquisa, de maneira a orientar a divisão desse percurso historiográfico em períodos de tempo mais ou menos delimitados conforme os movimentos que observamos na escola e na disciplina de *Língua Portuguesa*;

- a elaboração de uma narrativa que entrelaçasse as informações colhidas a respeito da constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau e o cotejamento com a fundamentação teórica que nos orienta e com as pesquisas/registros a respeito da constituição dessa disciplina escolar em outros contextos (mais especificamente, na região

sudeste do Brasil, aquilo que aqui chamamos de “história oficial” dessa disciplina escolar);

- a elaboração das considerações finais de pesquisa, sempre compreendendo que a essas considerações só podemos dar acabamento relativo, já que toda pesquisa é, de certa forma, inconclusa.

Refletiremos sobre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau, dividindo-a em dois momentos, que se tornaram salientes a partir da análise dos dados: o primeiro momento contemplará os primeiros anos ao longo dos quais essa história vai se configurando, compreendendo o período entre a fundação da colônia de Blumenau e a proclamação da República (1851-1890); o segundo momento abrangerá os movimentos que ocorreram entre a proclamação da República e a consolidação das reformas provocadas pela segunda campanha de nacionalização do ensino (1890 – 1960).

Como explica Michel de Certeau (1982, p. 46),

Um incessante trabalho de diferenciação (entre acontecimentos, entre períodos, entre dados ou entre séries, etc.) é, em história, a condição de todo relacionamento dos elementos distintos e, portanto, de sua compreensão. Mas este trabalho se apóia na diferença entre um presente e um passado. Supõe sempre o ato que propõe uma novidade, desligando-se de uma tradição, para considerá-la como um objeto de conhecimento.

Assim, realizamos a definição desses recortes temporais pensando sempre em delinear momentos de transição, em que uma “novidade” se institui, anunciando mudanças. O primeiro período aqui delineado caracteriza-se por representar o período de tempo ao longo do qual a colônia de Blumenau deu seus primeiros passos e, nela, começou a se organizar a oferta de ensino secundário, representada, sobretudo, pela inauguração do Colégio São Paulo. O início do segundo período é marcado pelo surgimento da *Escola Nova Alemã de Blumenau*, a qual alcançou grande prestígio na cidade, caracterizando-se pelo oferta de ensino secundário laico e particular. Foi nas três primeiras décadas desse período que se observou, na cidade, o

crescimento mais acentuado da rede de *escolas alemães comunitárias de ensino primário*, assim como se observou sua estruturação e organização. Esse período também é marcado pela preocupação com a produção de material didático adequado à escola teuto-brasileira. Parte desse material didático foi produzido e publicado em Blumenau, como, por exemplo, o *Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*, de Damm, publicado em 1901 pela editora Probst & Filho, e outra parte chegava à cidade vindo de outras regiões, principalmente, estimamos, do Rio Grande do Sul, mais especificamente da região de São Leopoldo (cidade que representou um grande polo de produção de materiais didáticos para a escola teuto-brasileira no Brasil)⁶⁴. Também esse período foi marcado pelo surgimento do Colégio das Irmãs da Divina Providência⁶⁵ (1895), colégio particular dedicado à educação das meninas (inicialmente dedicado apenas ao ensino primário e posteriormente ao ensino primário e secundário) e do Grupo Escolar Luiz Delfino (1913), um dos primeiros grupos escolares criados em Santa Catarina. Por fim, nesse segundo período ocorreram a primeira e a segunda campanhas de nacionalização do ensino, as quais impactaram a sociedade como um todo, as escolas de modo geral e, nelas, o ensino de língua portuguesa e de língua alemã.

3.2 DADOS DE PESQUISA

Tendo em vista o percurso de pesquisa delineado ao longo da seção anterior, entendemos ser importante melhor apresentar as fontes dos dados de pesquisa com os quais trabalhamos ao longo desta pesquisa.

⁶⁴ A esse respeito ver Kreutz (1994).

⁶⁵ Ao longo da tese, traremos alguns dados referentes ao Colégio da Irmãs da Divina Providência e ao Colégio Luiz Delfino, realçados em virtude da importância que ambos os colégios tiveram no recorte temporal estudado. Todavia não é neles, propriamente, que se centra a nossa pesquisa. O Colégio das Irmãs da Divina Providência, em virtude de ter estado muito tempo atrelado ao Colégio Franciscano Santo Antônio, é apresentado ao longo deste capítulo. Já o Colégio Luiz Delfino é apresentado à medida que citamos dados a ele relativos.

Como sinalizamos desde o início desta tese, analisamos a história da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do ensino secundário (hoje correspondente às séries finais do Ensino Fundamental - 6º. a 9º. ano - e ao Ensino Médio) no recorte temporal que se inicia com a fundação da cidade de Blumenau e se prolonga até o final da década de 1950. Apontamos desde já que nem sempre e nem em todas as instituições de ensino a disciplina de Língua Portuguesa esteve voltada a atender alunos que tinham a língua portuguesa como primeira língua. Dados relativos ao Colégio São Paulo (posteriormente, Colégio Franciscano Santo Antônio) apontam que havia classes separadas para o ensino de língua portuguesa para os brasileiros (que tinham o português como primeira língua) e para os teuto-brasileiros⁶⁶ (que, frequentemente, tinham o alemão como primeira língua). A pesquisa de Luna (2000), que teve como foco a Escola Nova Alemã de Blumenau e que foi mencionada logo no início desta pesquisa, revela que a configuração da disciplina de Língua Portuguesa nessa instituição de ensino se ancorava em uma metodologia de ensino de língua portuguesa como segunda língua, o que nos parece claramente compreensível tendo em vista que, principalmente durante as primeiras décadas após a fundação da cidade, era o alemão a língua que mediava as interações que se efetivavam principalmente na esfera do cotidiano.

É importante sublinharmos também que, ainda que a nossa intenção inicial fosse apenas pesquisar o contexto do ensino secundário, ao longo da pesquisa, em muitos momentos, sentimos a necessidade de refletirmos sobre o ensino primário (o qual era ofertado nas escolas de primeiras letras e nos grupos escolares), por entendermos que uma e outra coisa estão e sempre estiveram imbricadas e que, de fato, muitas vezes, observam-se no ensino primário as diretrizes pedagógicas e teórico-metodológicas que vão nortear também o ensino secundário. Mesmo que não haja coincidência, podemos,

⁶⁶ Quando nos referimos aqui a teuto-brasileiros não pensamos apenas nos alemães naturalizados, mas procuramos abarcar sujeitos com uma dada identidade étnica híbrida, resultante de um diálogo entre a cultura alemã e a cultura brasileira, diálogo esse que os constitui como sujeitos e o horizonte apreciativo que guia suas ações e seus modos de “ver” o mundo.

certamente, pensar em aproximações e mesmo em afastamentos que estão vinculados a uma dada política educacional, a uma determinada política linguística, a um projeto de sujeito e de sociedade traçados nas intersecções entre a esfera escolar e as esferas dominantes nos domínios da micro e da macrocultura.

Como já dissemos anteriormente, nossa intenção inicial era abranger um período histórico mais amplo, que englobaria o período que começa com a fundação da cidade e avança até o momento atual. Foi a multiplicidade de dados de pesquisa e a percepção de que a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto da cidade de Blumenau se aproxima da “história oficial” dessa disciplina escolar principalmente a partir dos anos 1940, com a consolidação das ações dos movimentos de nacionalização do ensino, que nos fizeram restringir o período estudado ao final da década de 1950.

Em um primeiro momento, antes de observarmos o movimento notável de aproximação ao qual nos referimos, havíamos já realizado um recorte inicial de pesquisa tendo em vista que a oferta (pública) de ensino secundário havia ocorrido apenas após a década de 1940 e que a ampliação dessa oferta se efetivava de 1970 em diante. Interessava-nos, então, inicialmente, recuar no tempo com o objetivo de buscar escolas em que a oferta de ensino secundário havia começado até 1970, entendendo que, nessas escolas, haveria “mais história para contar”. Com base nessa percepção, havíamos definido um primeiro recorte de pesquisa abrangendo sete escolas⁶⁷.

Posteriormente, uma vez notando a aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa na cidade e na dimensão macrocultural a partir da década de 1940, entendemos que não fazia sentido trabalhar com escolas nas quais a oferta de ensino secundário tivesse iniciado em momento posterior a 1960, época em que verificamos que esse movimento de aproximação já havia se consolidado: esse foi, portanto, o nosso recorte final de pesquisa.

Primeiramente, fizemos um levantamento de todas as escolas existentes no município, levantamos a data de fundação das escolas e a data em que iniciaram a oferta de ensino

⁶⁷ Seis escolas em que a oferta de ensino secundário se iniciou até 1970 e o Grupo Escolar Luiz Delfino.

secundário. Isso nos levou à constatação de que, em Blumenau, a expansão do ensino secundário só se verificou de forma mais efetiva nas décadas de 1970 e 1980, o que acreditamos seja um movimento tardio se comparado ao que Soares (2002) apresenta em sua pesquisa.

Buscamos também em Kormann (1994) e no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (arquivo esse que centraliza uma ampla variedade de fontes documentais e bibliográficas a respeito da história de Blumenau, inclusive dossiês a respeito da constituição das escolas da cidade), dados que nos permitissem melhor avaliar as escolas a serem compreendidas como locus privilegiado de pesquisa. Levantamos, ainda, uma variedade de dados documentais, nas escolas visitadas em uma primeira etapa de pesquisa (sete escolas), os quais nos permitiram uma análise prévia da constituição da disciplina de Língua Portuguesa e nos permitiram perceber a aproximação sobre a qual falamos.

Iniciamos nossa pesquisa partindo das 95 escolas que atualmente disponibilizam a oferta de Ensino Fundamental e/ou Médio na cidade, sendo, uma escola pública federal, 32 escolas públicas estaduais, 51 escolas públicas municipais e 11⁶⁸ particulares. O quadro com os dados relativos a cada uma dessas escolas encontra-se no apêndice D deste trabalho. Nesses dados, incluímos: nome do estabelecimento de ensino, dependência administrativa (se particular ou pública municipal/estadual/federal), número de alunos nas séries finais do ensino fundamental e número de alunos no Ensino Médio segundo dados do Educassenso 2012⁶⁹, localização (se urbana ou rural) e data de fundação (quando a escola havia sido fundada antes da década de 1960, incluímos também a data de início da oferta de ensino secundário).

Dessas 95 escolas, com base no critério já apontado – que a escola tivesse iniciado a oferta de ensino secundário antes de

⁶⁸ Contamos entre as escolas municipais de Blumenau a ETEVI – Escola Técnica Vale do Itajaí -, escola de Ensino Médio integrada à Universidade Regional de Blumenau (FURB), uma vez que, mesmo sendo paga, a FURB é uma autarquia municipal. Ressaltamos que no DataEscolaBrasil a ETEVI também figura como escola municipal.

⁶⁹ Censo da educação básica, cujos dados são compilados no DataEscolaBrasil. Dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Acesso em: 21/12/2012.

1960 – chegamos a três escolas: Colégio São Paulo (posteriormente Colégio Franciscano Santo Antônio); Escola Nova Alemã de Blumenau (posteriormente Colégio Pedro II) e Colégio das Irmãs da Divina Providência, posteriormente, Colégio Sagrada Família. Dessas, todavia, reduzimos a pesquisa a duas escolas, uma vez que não encontramos dados relativos ao Colégio das Irmãs da Divina Providência após a sua desvinculação do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo). No entanto, dado o fato de a escola ter existido e funcionado como seção feminina do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) durante algumas décadas, nós a apresentamos, juntamente com as duas outras instituições de ensino nas quais concentramos a pesquisa, nos parágrafos a seguir:

(1) Colégio São Paulo (posteriormente Colégio Franciscano Santo Antonio e, atualmente, Colégio Bom Jesus): fundado em 1877, de confissão católica e particular, foi a primeira instituição de ensino secundário da cidade, tendo oferecido esse nível de ensino desde a sua criação. Anos mais tarde, em 1896, o colégio foi adquirido pelos frades franciscanos, que o nomearam Colégio Franciscano Santo Antônio. Recentemente, passou a compor a rede Bom Jesus (de Curitiba), passando a ser chamado Colégio Bom Jesus – Santo Antônio. O colégio só fechou suas portas, durante todos esses anos, quando isso lhe foi exigido no período relativo à Primeira Guerra Mundial, entre novembro de 1917 e o início de 1918 (KORMANN, 1994). Referimo-nos à escola, nos capítulos de análise, como Colégio São Paulo até 1896 e como Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) desse momento em diante.

(2) Escola Nova Alemã de Blumenau (atual Escola de Educação Básica Pedro II): fundada em 1889, a escola, laica e particular, foi uma das mais importantes da cidade e, desde a sua criação, realizou a oferta de ensino secundário. Alguns de seus professores se notabilizaram por produzirem obras em alemão para mediar o ensino e aprendizagem de uma diversidade de disciplinas escolares, entre elas, a disciplina de *Língua Portuguesa*. Segundo Kormann (1994), A Escola Nova fechou as suas portas durante a Primeira Guerra Mundial, entre 30 de novembro de 1917 e 18 de fevereiro de 1920 e, depois, em

1938, voltou a fechá-las com a eminência da Segunda Guerra Mundial. Nesse mesmo ano, a Escola Nova teve seus Estatutos reformulados como Sociedade Escolar Pedro II. Até 1942, a escola era particular, porém, seguindo resolução tomada em Assembleia Geral Extraordinária realizada em 8 de junho desse ano, a escola foi doada ao estado de Santa Catarina, sob a promessa de que seria transformada em Grupo Escolar⁷⁰, atendendo as classes do ensino primário, e, no ano seguinte, teria sua estrutura física ampliada e modernizada (KORMANN, 1994). A escola foi integrada à rede estadual em 12 de agosto de 1942 com o nome de Grupo Escolar Modelo Pedro II. Em 1976, foi ampliada novamente e teve o seu nome modificado para Conjunto Educacional Pedro II. Referimo-nos à escola como Escola Nova até 1938 e como Colégio Pedro II (antiga Escola Nova⁷¹) desse ano em diante.

(3) Colégio das Irmãs da Divina Providência: o embrião da escola surgiu quando, em 1895, chegaram ao Brasil, vindas da

⁷⁰ Segundo Lage (s/d), no Brasil, os Grupos Escolares tiveram sua origem em São Paulo no final do século XIX (em 1893), objetivando reunir escolas isoladas situadas na área urbana que fossem próximas umas das outras. Eles representaram, nos primeiros anos da República, um novo modelo de organização escolar, bastante utilizado na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, o qual se identificava com os princípios da escola graduada – escolas que possuíam classes seriadas em que os alunos eram agrupados segundo o seu nível de conhecimento. Representaram a instituição definitiva do ensino simultâneo (em detrimento do ensino mútuo), a racionalização curricular, a ordenação e seriação dos conteúdos de ensino, a organização dos horários e calendário escolar (inclusive de um calendário de exames finais, de datas cívicas, de festas e exposições escolares), a divisão do trabalho docente e a organização do espaço escolar (uma classe em cada sala de aula, com um determinado professor, reunidos em um edifício escolar com diversas salas de aula). Como também afirma Lage (s/d), nessas escolas, o ensino primário era organizado ao longo de quarto anos, obedecendo a um programa enciclopédico organizado de maneira a contemplar a “Educação integral – a Educação física, intelectual e moral” (LAGES, s/d, s/p). A análise dos nossos dados de pesquisa faz-nos crer que esses Grupos Escolares eram valorados de forma bastante positiva na Blumenau daquela época, como ícone de progresso e modernidade no ensino, o que representa uma contrapalavra antecipada e desejada pelo governo do estado, o qual, conforme Gaspar da Silva e Tieve (2009), investiu na construção desses grupos escolares em locais de grande visibilidade social, de maneira a criar uma “vitrine” de suas iniciativas na área educacional.

⁷¹ Optamos por usar “antiga Escola Nova” entre parentêses após o nome do colégio para diferenciá-lo do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, ao qual nos referimos como Colégio Pedro II (RJ).

Alemanha, as Irmãs Anna, Rufina e Paula, as quais, uma vez instaladas na cidade, passaram a oferecer aulas de atividades domésticas, trabalhos manuais e costura. Em 1896 iniciou-se a construção do prédio que abrigaria o colégio das irmãs, o qual foi inaugurado em 1899. Segundo Kormann (1994), nesse colégio, até 1904, além de ministrar aulas para as meninas (em sua maioria provenientes de contextos econômicos menos privilegiados), as irmãs também ensinavam as primeiras letras aos meninos, os quais, a partir desse ano (1904), passaram a estudar no colégio dos padres franciscanos (o Colégio Franciscano Santo Antônio).

As obras do colégio foram concluídas em 1900. Nessa época, além do ensino das primeiras letras, as irmãs realizavam também o ensino elementar de música, trabalhos manuais e pintura. O Colégio manteve-se em funcionamento durante a Primeira Guerra Mundial, ainda que tenha havido mudanças no regime escolar. Em 1939, o Colégio contava com 581 alunos distribuídos entre o Jardim de Infância (cujas atividades iniciaram em 1928, com 30 alunos), o ensino primário e o secundário (inicialmente apenas do curso ginásial); todavia a oferta do curso ginásial só foi legalizada em 1945. Até essa data, eram os padres do Colégio Franciscano Santo Antônio que assinavam os documentos relativos aos Exames de Admissão ao Ginásio das alunas do Colégio Sagrada Família.

Ainda que não se saiba precisar a data a partir da qual se iniciou a oferta do ensino ginásial no colégio, entendemos que seria importante mantê-lo como fonte de pesquisa em virtude dos fatos que passamos a relatar: (1) Sabemos que o Colégio Sagrada Família era unicamente feminino e que o Colégio Franciscano Santo Antônio voltava-se ao público masculino. Ambos os colégios recebiam alunos internos e externos. Observando as fotografias relativas à década de 1930 de ambos os colégios, vemos apenas meninos no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) e apenas meninas no Colégio Sagrada Família. Dentre essas meninas, há meninas mais velhas, que configurariam alunas do curso ginásial. Nas atas de provas e relatórios de notas do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) dessa época aparecem nomes esparsos de meninas que, acreditamos, seriam alunas do Colégio Sagrada Família. (2) Aos pesquisar os

arquivos do Colégio Franciscano Santo Antônio correspondentes ao ano de 1934, encontramos o documento constante no Anexo A desta tese, que corresponde a uma listagem dos alunos do Colégio Sagrada Família. Ainda que o documento não esteja datado, sabemos que a Irmã Cassildis apenas esteve a frente do Colégio Sagrada Família entre 1934 e 1935, o que acreditamos, ratifica a nossa percepção de que a escola “informalmente” já realizava a oferta das séries do ensino ginasial nessa época (SAGRADA FAMÍLIA, 1995). A lista encontrada apresenta a distribuição dos alunos por nível de ensino/série organizados na tabela a seguir (tabela 1):

Tabela 1 – Relatório de alunos do Colégio Sagrada Família em 1934

Nível de ensino/série	Número de alunos do sexo masculino	Número de alunas do sexo feminino
Jardim de infância	26	34
Primeiro ano	55	67
Segundo ano	-	62
Terceiro ano	-	34
Quarto ano	-	31
I Ano complementar ⁷²	-	20
II Ano complementar	-	6
III Ano complementar	-	4

Fonte: Documento reproduzido no anexo B (Arquivo Colégio Bom Jesus⁷³)

Ainda, no registro dos professores para este mesmo ano (Anexo B), observamos os nomes das irmãs Cunegundes Paula Fleige e Luisa Augusta Fergafé como professoras respectivamente de português, francês, história, geografia,

⁷² O Colégio Franciscano Santo Antônio oferecia desde as últimas décadas do século XIX o curso secundário, em 1899 esse curso foi suspenso. Porém, de 1915 ao início da década de 1930, passou a oferecer o curso complementar, o qual foi de certa forma o embrião do curso ginasial que seria oferecido a partir de 1931. Esse curso assim era por eles definido: “O curso complementar abrange as matérias do respectivo ensino oficial [curso elementar] e além disso um estudo mais completo de línguas (alemão, inglês e francês), ciências naturais e matemáticas.” (Prospecto do Colégio Santo Antonio, 1930, Anexo H).

⁷³ Sempre que nos referirmos aos arquivos do Colégio Bom Jesus nesta tese, estaremos nos referindo ao Colégio Bom Jesus – Santo Antônio, antigo Colégio Franciscano Santo Antônio.

matemática, ciências e desenho para a primeira série da “seção feminina” e de música e ginástica para a mesma série.

Tudo isso nos levou a concluir que, de fato, o ensino secundário do Colégio Sagrada Família (forma como nomeamos o colégio ao longo dos capítulo de análise) seguiu as diretrizes delineadas para o ensino secundário no Colégio Franciscano Santo Antônio, no qual suas alunas se encontravam formalmente matriculadas.

Não conseguimos dados relativos aos relatórios do inspetores de ensino entre os anos de 1945 (quando o ensino ginásial do colégio é oficializado) e o final da década de 1950⁷⁴, o que nos ajudaria a ter compreensão do quanto os colégios continuaram ou não alinhados nessa época. Entretanto, os relatos aos quais tivemos acesso (através de um livro de memórias publicado por ex-alunas do colégio e que se encontra mencionado entre os dados primários de pesquisa) e mesmo o fato de o curso ginásial do Colégio Sagrada Família ter sido oficializado em 1945 (estando sujeito, conseqüentemente, à fiscalização por parte dos órgão oficiais de ensino) apontam nessa direção.

O recorte final que escolhemos envolve (como fica mais claro ao se observar os dados constantes no Apêndice C) toda a oferta de ensino secundário na cidade de Blumenau até o final da década de 1950, por isso, nós entendemos esse recorte como significativo dentro do espaço temporal aqui escolhido⁷⁵. Como

⁷⁴ Conforme informações colhidas em visita ao colégio, os dados relativos a essa época foram remetidos à Sociedade da Divina Providência em Florianópolis, com a qual entramos em contato repetidas vezes, mas que não nos deu acesso aos arquivos (se é que eles ainda existem).

⁷⁵ Em outras pesquisas, como a de Dallabrida e Carminati (2007), a primeira instituição de ensino secundário de Blumenau é também o Colégio Franciscano Santo Antônio, porém ele só passa a ser contabilizado como tal na década de 1930. Dallabrida e Carminati (2007) trabalham com dados oficiais de ensino, essa a razão da divergência entre os dados que os autores apresentam e os que nós apresentamos. Mesmo que a oferta de ensino secundário no colégio tenha se iniciado antes, o Colégio Franciscano Santo Antônio apenas tem aceita a equiparação com o Colégio Pedro II (RJ), condição *sine qua non* para essa oficialização, na década de 1930, momento em que o colégio passa a figurar nos dados da pesquisa desenvolvida pelos autores. O Colégio Sagrada Família e a Escola Nova frequentemente não aparecem nessas pesquisas, isso porque o primeiro só teve o curso ginásial “oficialmente” em funcionamento em 1945, e o segundo, enquanto

aponta Michel de Certeau (1982), relatar a história é antes pensar uma produção do que um produto e pensar essa produção inclui refletir sobre o fato de que a “história é um trabalho sobre o limite” (DE CERTEAU, 1982, p. 49)⁷⁶. Toda narrativa histórica é situada no tempo e no espaço e representa um espaço de conflito, uma ação de recontar, a partir do presente e do olhar do pesquisador (situado, datado, sócio-histórica e axiologicamente constituído), o passado. Esse olhar é sempre incomodado, interessado, marcado pela estranheza que define recortes e maneiras de pensar e recontar o vivido, esteja ele no universo do dito ou do não dito.

História, nesse sentido, é, como aponta Roger Chartier (1994, p. 12):

[...] uma prática "científica", produtora de conhecimentos, mas uma prática cujas modalidades dependem das variações de seus procedimentos técnicos, dos constrangimentos que lhe impõem o lugar social e a instituição de saber onde ela é exercida, ou ainda das regras que necessariamente comandam sua escrita. O que também pode ser dito de maneira inversa: a história é um discurso que aciona construções, composições e figuras que são as mesmas da escrita narrativa, portanto da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados "científicos", se entendemos por isso “a possibilidade de estabelecer um conjunto de *regras* que permitem ‘controlar’ *operações* proporcionais à *produção* de objetos determinados”.

Por “produção de objetos determinados”, Roger Chartier (2009, p.16) entende a “construção do objeto histórico pelo

existiu, seguiu sempre uma orientação baseada no “modelo alemão”, sem pleitear equiparação com o Colégio Pedro II (RJ).

⁷⁶ Entendemos que o nosso olhar, ainda que se aproxime daquele do historiador, com ele não é concidente. Para atingir os objetivos que aqui delineamos, utilizaremos uma metodologia alinhada aos pressupostos da História cultural, porém relida a partir dos pressupostos epistemológicos da Linguística Aplicada.

historiador, já que o passado nunca é um objeto que já está ali”; por “operações”, “as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise específicas, construção de hipótese, procedimentos de verificação)”⁷⁷.

Nossos recortes de pesquisa, as periodicizações que escolhemos, as seleções que realizamos foram movidas pelos pressupostos a partir dos quais analisamos os nossos dados de pesquisa, pela análise dos dados que obtivemos, pelos procedimentos técnicos que elegemos para obter esses dados, pelos “limites” temporais que a pesquisa de doutoramento nos impõe e pelas particularidade do texto que produzimos. Para tanto, selecionamos um conjunto de fontes, apresentadas na íntegra no Apêndice C desta tese, as quais assim se organizam:

(1) Fontes bibliográficas – Dividimos as fontes bibliográficas em fontes primárias e secundárias de pesquisa. Como o número de fontes de pesquisa foi muito elevado, relacionamos todas as fontes, as quais passamos a mencionar a partir de uma classificação mais geral, no Apêndice D desta tese.

Como fontes primárias⁷⁸ de pesquisa foram consultadas gramáticas, antologias e livros didáticos produzidos no Brasil e em Portugal para buscar compreender a configuração da disciplina no contexto específico de pesquisa e no Brasil de forma geral; o livro comemorativo ao centenário de Blumenau; livros e livretos comemorativos ao centenário dos colégios Sagrada Família e Franciscano Santo Antônio, assim como livros produzidos por ex-alunos desses colégios; o livro comemorativo ao centenário do Colégio Pedro II; diversas edições da revista Blumenau em Cadernos e da revista do Instituto Geográfico Brasileiro.

Como fontes secundárias de pesquisa foram consultados livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam: a questão da educação e do ensino de língua materna na

⁷⁸ Assumimos como fontes primárias de pesquisa aquelas que foram consultadas em sua versão original para obtenção de dados ali publicados pela primeira vez, sem que haja remissão à publicação anterior. E, como fontes secundárias, aquelas que permitem acesso a dados anteriormente publicados, aos quais se faz referência, sendo esses dados aí analisados, resumidos ou interpretados.

Alemanha durante os séculos XVIII e XIX; a educação no Brasil entre a conquista do território brasileiro pelos portugueses e a década de 1960, com foco especialmente dirigido à constituição da disciplina de Língua Portuguesa nesse contexto; a questão da imigração para o sul do Brasil, mais especificamente, para a região do Vale do Rio Itajaí-açu; os aspectos relativos à educação, principalmente, ao ensino de língua portuguesa⁷⁹ em regiões de imigração alemã no sul do Brasil; a história da constituição da cidade de Blumenau; os hábitos e costumes de seus habitantes, principalmente no que diz respeito às práticas e eventos de letramento que caracterizam essa sociedade.

Ressaltamos, no que tange especificamente ao contexto de Blumenau, dentre as fontes secundárias de pesquisa, o livro de Luna (2000) - *O Português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*.

(2) Fontes documentais – Nas palavras de Michel de Certeau (1982, p. 80, grifos do autor), “Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho.”, aí começa, de certa forma, a análise dos dados de pesquisa. Efetivamente, nesta pesquisa, partimos de uma diversidade de documentos obtidos a partir de fontes primárias ou secundárias que remetem à constituição da sociedade blumenauense, seus hábitos, valores e crenças; à constituição da escola e da cultura escolar e, mais especificamente, à configuração da disciplina de Língua Portuguesa. Todos os documentos consultados encontram-se listados também no Apêndice D desta tese, categorizados como se segue:

- leis e regulamentos de ensino referentes ao contexto do Brasil (durante a época da colônia, do império e da república) e de Santa Catarina (como Província e como estado), bem como resoluções relativas ao contexto de Blumenau;
- programas de ensino do Colégio Pedro II disponibilizados nos Anexos de Razzini (2000);
- leis, decretos e constituições brasileiras;

⁷⁹ Como primeira e como segunda língua.

- relatórios do governo da Província de Santa Catarina e da Colônia de Blumenau;
- notícias, reportagens e propagandas publicadas em jornais e revistas da época, inclusive no Diário Oficial de Santa Catarina e da União;
- históricos de diversas escolas de Blumenau disponíveis no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva;
- relatórios dos inspetores de ensino relativos aos colégios Franciscano Santo Antônio, Sagrada Família e Pedro II (Blumenau), nos quais constavam usualmente: horários e distribuição das aulas por série, relação dos alunos matriculados e concluintes, mapas de aprovação e reprovação, relatórios referentes às instalações dos colégios, atas das provas e exames de admissão, relatórios de notas, relações de professores por matéria e série, relações de conteúdos abordados nas provas, relações de livros adotados por série.
 - livros de registro de visita dos inspetores;
 - livro de ata do Comitê pró-língua nacional do Colégio Franciscano Santo Antônio e de outras organizações estudantis;
 - relatórios de outros tipos fornecidos pelas escolas;
 - fotos diversas;
 - livros de registro das aulas/atividades e cadernos de alunos e professores;
 - cartas, requisições e similares.
 - relatos históricos e comentários postados no blog de Adalberto Day⁸⁰ a respeito de diversos aspectos da cidade de Blumenau

Em todos os casos em que esses documentos pertenciam a arquivos particulares (incluindo aqui aqueles que obtivemos nas instituições de ensino pesquisadas), a cessão ou reprodução dos documentos foi feita mediante preenchimento de Termo de Consentimento Livre Esclarecido ou de Termo de Acesso a Arquivo, após a realização de uma conversa prévia em que esclarecíamos os objetivos da pesquisa, suas implicações, características e os tipos de documentos a que desejávamos ter acesso.

⁸⁰ Disponível em: <<http://adalbertoday.blogspot.com.br>>.

No que se refere às instituições de ensino, as duas escolas selecionadas para comporem a pesquisa permitiram acesso a seus arquivos, no entanto, foi no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) que encontramos o maior número de documentos disponíveis em arquivo para consulta e reprodução. O Colégio Pedro II (Blumenau) perdeu grande parte de seus arquivos referentes a esse período em decorrência das enchentes frequentes na cidade de Blumenau. Além disso, outra parte de seus arquivos foi comprometida por um incêndio que atingiu, entre outras dependências, o arquivo morto da escola. Já os documentos do Colégio Sagrada Família aos quais tivemos acesso estavam, em sua totalidade, atrelados aos arquivos do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).

Todas as vezes que os documentos consultados encontravam-se em condições de serem fotografados, isso foi feito com o objetivo de preservar o documento e de se obter uma imagem de melhor qualidade. Quando todavia isso não era possível, o que ocorreu principalmente com alguns documentos do século XIX, frequentemente escritos em folhas muito finas de papel, com pena ou caneta tinteiro, e cujo estado de conservação estava comprometido pela umidade e pelos cupins, foi realizada fotocópia ou escaneamento.

Em todos os casos em que houve necessidade de tradução de documentos do alemão para o português, essa foi realizada por tradutor habilitado para tanto e com experiência na tradução/versão de documentos.

Como apontamos já no início desta pesquisa, pensamos e analisamos aqui a escola e, mais especificamente, a constituição da disciplina de Língua Portuguesa (na cidade de Blumenau e também, em alguma medida, em contexto mais amplos, dentro do recorte temporal ao qual no propomos) discursivizada por sujeitos diversos, que remetem, em seus textos, a essa história. Procuramos, assim, em todos os casos, ao citarmos os dados, fazer referência ao texto a partir do qual os obtivemos, entendendo que essa identificação era importante para a realização da pesquisa. Quanto à autoria desses textos, em todos os casos em que não nos foi solicitado preservar a autoria e em que era possível identificá-la, isso foi feito. Todos os documentos aqui mencionados constam dos Anexos a esta tese.

Como já apontamos antes, alguns de nossos dados provêm de fontes secundárias compostas por outras pesquisas realizadas acerca da mesma temática, dentre essas pesquisas, destacamos Felix (2004), Luna (2000) e Seyferth (1993, 2000, 2004, 2011). Outros dados são originários da revista *Blumenau em Cadernos*, que se preocupou, ao longo de seus mais de cinquenta anos de existência, em publicar e assim dar publicidade a uma série de documentos (relatórios, cartas, convites, notícias etc.) que registram a história de Blumenau e remontam aos momentos da fundação da colônia. Além desses documentos aos quais deu e dá publicidade, a revista contou, ao longo desses muitos anos, com seções destinadas a reportagens sobre a constituição da cidade, biografias, notícias contemporâneas aos números publicados, pequenas notas a respeito da sociedade local, entre outros textos que contribuem para que se compreenda como Blumenau foi se constituindo ao longo de sua história. Originalmente organizada na forma de mensário sob a orientação do pesquisador José Ferreira da Silva, que se ocupou especificamente em pesquisar e registrar a história de Blumenau, a revista atualmente é bimensal (tornou-se bimensal a partir do ano 2000), tendo passado por grandes reformulações após 1997, quando foi vinculada ao *Arquivo Histórico José Ferreira da Silva*, órgão responsável pela preservação e guarda da documentação histórica e administrativa do município de Blumenau⁸¹. Em 1996, foi publicado pela editora da UFSC o *Índice da Revista Blumenau em Cadernos: referências de autores e títulos*, compreendendo o período de 1957 a 1995, e organizado pelas pesquisadoras Neide Almeida Fiori e Sueli Maria Vanzuita Petry.

Outros dados provêm dos quatro volumes que compõem a coleção *Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1850 – 1985)*, escritos por Kormann, e do livro *O Município de Blumenau e a História de seu Desenvolvimento*. Este último foi escrito originalmente por Deeke em 1917, tendo sido publicado em 1995; já os volumes escritos por Kormann foram publicados entre 1994 e 1995 e se basearam em dados coletados pela

⁸¹ Dados provenientes da página virtual da revista *Blumenau em Cadernos*. Disponível em: < <http://www.arquivodeblumenau.com.br/bnucadernos.html>>. Acesso em 27/07/2012.

autora a partir de pesquisas realizadas sobre o vale do Itajaí, as quais começaram a ser desenvolvidas em 1978. Ainda que todas as obras que compõem essa coleção tenham por característica o fato de se assemelharem a um relato sem a preocupação de mencionar de forma sistemática as fontes dos dados que vão sendo citados ao longo do texto e que tanto o discurso de Deeke quanto o de Kormann seja assinalado por um tom apreciativo por vezes um pouco ufanista, sublinhando as conquistas do povo Blumenauense e, principalmente, da comunidade alemã de Blumenau, acreditamos que todas essas obras são fontes bastante relevantes de dados para a constituição desta pesquisa por uma diversidade de razões que passamos a enumerar.

Primeiramente, Deeke e Kormann relatam o que viveram ou o que os sujeitos com quem conviveram experienciaram durante suas vidas. Seus textos, são, portanto, relatos interessados, marcados por um horizonte apreciativo que denuncia a admiração pelo povo blumenauense e pelas conquistas dos primeiros colonizadores alemães. Esses textos não assumem um tom de pretensa neutralidade, nem o poderiam assumir dadas as características do gênero do discurso que baliza seus textos e o fato de que, como afirma Bakhtin (2010 [1920-1924]), na vida, não temos álbi possível para não nos posicionarmos.

Deeke nasceu em Blumenau em 1875 e faleceu também em Blumenau em 1931, estudou em uma das primeiras instituições de ensino da cidade – a Escola São Paulo - tornando-se mais tarde cartógrafo, agrimensor e historiador. Kormann nasceu em Brusque em 1921 e faleceu em 2001 em Blumenau, onde viveu grande parte de sua vida, atuando como professora e historiadora.

Como assevera Bakhtin (2010 [120-24]), o sujeito sócio-histórica e axiologicamente constituído é assinalado por uma dimensão cronotópica, assim, ele é único em cada tempo-espaço que caracteriza a grande temporalidade na qual se insere a sua existência. Nesse contexto, também a sua participação no mundo é singular, o que faz de cada evento e de cada texto um evento único e irrepetível, atravessado por índices de valor que caracterizam uma época e, dentro dela, o grupo social no qual ele se insere e as esferas ideológicas nas quais ele transita e se constitui. Nesse sentido, tanto Deeke quanto Kormann

constituíram-se historiadores no contexto de uma outra época e atendendo a necessidades e demandas diferentes daquelas que ora, por exemplo, nos movem.

Nesse processo, ambos tiveram acesso a documentos importantes que leram a partir dos originais em alemão gótico, documentos esses que, nas páginas de seus livros, tornaram-se história, histórias que eles contaram, mas que são também versões da história de um povo. Se, ao longo desta pesquisa, propusemo-nos justamente a trabalhar com a configuração da disciplina de Língua Portuguesa discursivizada em documentos e fontes diversas de pesquisa, pareceu-nos que fazia sentido tomarmos, sempre que possível, ou sempre que os dados que esses autores apontavam eram condizentes com aqueles que obtivemos de fontes primárias (o que aconteceu em todos os casos em que essa confrontação foi realizada), utilizá-los nesta pesquisa.

Alertamos, de antemão, que, principalmente até a virada do século, refletiremos sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas alemãs de Blumenau, isso porque a imigração alemã foi, certamente, em termos quantitativos, a mais significativa para a constituição da cidade, mas também em virtude de os imigrantes proveniente de outras etnias, dentre eles os italianos, terem chegado à região em levadas mais tardias de imigração (os italianos chegam a Blumenau a partir de 1875), fixando residência na periferia da colônia, em regiões que depois vieram a se tornar municípios independentes de Blumenau (principalmente na região de Rodeio, Ascurra e Apiúna) e que não são compreendidas pelo recorte desta pesquisa. Além disso, os registros relativos à influência dos alemães na constituição de Blumenau e das instituições escolares da região são muito mais numerosos do que aqueles relativos à influência italiana e de outras etnias (poloneses, ucranianos, russos etc.), o que também é verdade no que se refere à quantidade de documentos localizados nos arquivos da cidade e de pesquisas acadêmicas sobre o assunto, o que nos leva a compreender que foram efetivamente os alemães que traçaram com linhas mais fortes os rumos que a educação tomou na região, principalmente nos seus primeiros tempos.

Interessa-nos agora, no próximo capítulo, pensar de forma mais detida o próprio movimento de imigração, a configuração da

colônia em seus primeiros tempos, e, dentro dela, a configuração de uma cultura escolar. Ao pensarmos aqui a cultura escolar, buscamos identificar, como nos recomenda Júlia (2001, p.11), “[...] em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.”.

4 REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA, A CULTURA ESCRITA E A CULTURA ESCOLAR EM BLUMENAU: O INÍCIO DE UM PERCURSO

Para melhor situar esta pesquisa, precisamos falar um pouco mais desse lugar chamado *Blumenau* e de sua constituição histórica. Precisamos falar também de seus primeiros habitantes, de sua cultura, sua história, seus valores e suas crenças, dos motivos que os trouxeram para cá e do que veio em sua bagagem. Tudo isso influencia, de alguma maneira, a configuração desta disciplina escolar sobre a qual desejamos falar: a disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, como já alertamos anteriormente, começamos falando da imigração, dando especial centralidade à imigração alemã, já que os primeiros grupos de imigrantes que vieram a constituir a então colônia de Blumenau eram provenientes da Alemanha e porque foram eles que se instalaram nas regiões centrais da colônia, portanto, na região que deu origem à atual cidade de Blumenau. Apresentamos também um histórico da constituição da colônia e posteriormente da cidade de Blumenau durante as primeiras décadas de sua existência (de meados dos anos 1850 até o fim do império). Em seguida, falamos sobre a história da cultura escrita e da cultura escolar na Alemanha. Por fim, direcionamo-nos especialmente à análise de questões que acreditamos ter relação direta com a configuração da escola, da cultura escolar e com a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto estudado (da colônia/cidade de Blumenau). Interessam-nos, especialmente, as práticas de uso da língua/linguagem mediadas pela escrita que foram aos poucos configurando o universo cultural em que os sujeitos que nessa região se instalaram foram se constituindo.

4.1 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ⁸² PARA O BRASIL E SUAS REFRAÇÕES NA ESFERA ESCOLAR

Como apontam Ruivo (2010) e Bergamasch e Silva (2007), ao chegarem ao Brasil⁸³, os conquistadores portugueses pouco se interessaram pela terra recém-conquistada. Apenas após 1530, quando a hegemonia portuguesa no comércio com o Oriente foi abalada, eles voltaram os olhos para o Brasil, primeiro com objetivo extrativista centrado na exploração do pau-brasil e, em seguida, após a expedição de Martim Afonso de Souza de 1532, para o cultivo de cana-de-açúcar.

Ao longo do final da década de 1540 e nos anos seguintes, a questão da mão de obra foi tornando-se crítica; os portugueses que emigravam não desejavam trabalhar na lavoura de cana-de-açúcar e o índios, dada a sua própria cultura, resistiam ao trabalho escravo (RUIVO, 2010). Ainda, tenha sido pela violência do colonizador, pela fragilidade às doenças dos brancos – à varíola, à sífilis, ao sarampo e mesmo à gripe – contra as quais não tinham anticorpos, ou ainda pelo grande número de suicídios, a população indígena foi sendo dizimada e os que sobreviviam se refugiavam na floresta em pontos mais distantes (INGLÉSIAS, 1992).

A necessidade de mão de obra para mover os engenhos de cana-de-açúcar motivou, então, a importação de escravos africanos. Marquese (2006) aponta que, entre 1576 e 1600, cerca de 40.000 escravos africanos chegaram aos portos brasileiros, tendo esse número dobrado entre 1601 e 1625. O

⁸² Sabemos que a política de imigração europeia para o Brasil envolveu contingentes populacionais de diversos países, mais especificamente, no caso do sul do Brasil, envolveu italianos e alemães. Dado o recorte da pesquisa, focaremos principalmente a imigração alemã, sem, no entanto, ignorarmos o papel e a dimensão que a imigração italiana teve na mesma época.

⁸³ Procuraremos evitar o uso do termo *descobrimento*, julgado inadequado por diversos autores, que argumentam que o uso desse termo aponta no sentido de uma visão eurocêntrica (INGLÉSIAS, 1992; RUIVO, 2010), a qual toma os territórios *descobertos* pelos conquistadores como inabitados na época em que foram conquistados, o que seria uma inverdade no caso do Brasil e da América como um todo. Inglésias (1992, p. 23) assim se posiciona a esse respeito: “[...] A expressão descobrimento implica em uma idéia imperialista, de encontro de algo não conhecido; visto por outro que proclama sua existência, incorporando-o ao seu domínio, passa a ser sua dependente.”.

tráfico negreiro atingiu seu auge entre 1741 e 1760, quando 354 mil escravos africanos chegaram ao Brasil.

Já nessa época, porém, o número de alforriados vinha crescendo principalmente entre as mulheres, seus filhos nascidos no Brasil, os mais idosos e os escravos urbanos. Segundo Marquese (2006), no início do século XIX, a população Brasileira (oficialmente contabilizada em estatísticas e censos) era composta por: 28% de brancos; 27,8% de negros livres e mulatos; 38,5% de escravos negros e mulatos e 5,7% de ameríndios. Essa composição populacional, bastante diferente daquela encontrada nas colônias portuguesas na África e nas colônias Inglesas e Francesas no Caribe e no sul dos Estados Unidos, onde a miscigenação foi significativamente menor, somada às pressões inglesas no sentido de proibir/coibir o tráfico negreiro⁸⁴, representavam um ponto de tensão. Para diluir essa tensão, o governo regencial adotou medidas que levaram à redução do tráfico de escravos, ainda que esse, como apontam Mariani e Furtado (2004), continuasse ocorrendo em larga escala.

A partir de 1845, em virtude da Bill Aberdeen, lei inglesa que tinha como objetivo coibir o tráfico negreiro e que dava à Marinha de Guerra Inglesa o direito de perseguir e aprisionar navios negreiros, o tráfico foi se tornando mais arriscado e menos lucrativo, o que contribuiu para o seu enfraquecimento. Cinco anos depois, iniciou-se, no Brasil, em virtude das pressões externas, mas também de pressões internas, derivadas principalmente dos interesses dos fazendeiros do Oeste Paulista, um processo gradativo de coibição da escravatura, o qual culminou com a libertação dos escravos em virtude da publicação da Lei Áurea, em 1888 (MARQUESE, 2006).

O fazendeiros paulistas incentivavam a substituição da mão de obra escrava pelo trabalhador europeu assalariado, o qual possuiria capacidade de consumo e fomentaria a formação

⁸⁴ Desde o início do século XIX, consolidava-se, na Inglaterra, importante aliado da Coroa Portuguesa, a Revolução Industrial. Era interesse dos ingleses que a mão de obra utilizada nas colônias portuguesas se tornasse assalariada, representando, assim, um novo mercado consumidor para os produtos vindos da Inglaterra. Essa foi, então, uma das razões principais que moveram aquele país no sentido de pressionar a Coroa Portuguesa para a libertação dos escravos.

de um mercado interno (ainda, que inicialmente, bastante reduzido).

De fato, a imigração europeia não portuguesa teve início pouco depois da chegada de D. João VI ao Brasil⁸⁵, quando o rei de Portugal abriu os portos brasileiros às nações amigas e elevou o Brasil à condição de Reino Unido, mas alcançou seu auge após 1850 (após a publicação da Lei Eusébio de Queiroz), em virtude, justamente, da premência de substituir a mão de obra escrava nas lavouras de café (principalmente do Oeste Paulista) (CORRÊA, 2005). Para Corrêa (2005), as políticas públicas para implementação da imigração europeia então instituídas tinham como objetivo: (1) o “branqueamento” da população brasileira, formada então por um grande número de negros e mestiços; (2) a “melhoria da qualidade da população”, elevação do grau de instrução, criação de hábitos e costumes mais semelhantes aos “europeus” e combate à corrupção administrativa; (3) a ocupação de áreas estratégicas no que diz respeito a questões de ordem geopolítica; (4) a criação de uma classe média agrária, resultado da transformação da estrutura fundiária, a qual estaria voltada à produção de alimentos para o mercado interno; (5) a criação/fortalecimento desse mercado; (6) a substituição da mão de obra escrava por uma mais qualificada e com melhor domínio das práticas agrícolas.

Seyferth (2000) ressalta que o marco imigratório inicial oficial se dá com a chegada ao Brasil, em 1819, de 1700 imigrantes suíços, todos constituindo unidades familiares, que fundaram a colônia de Nova Friburgo, na região serrana do Rio de Janeiro. No decreto de 16/05/1818, que autorizou a imigração suíça para o Brasil, era realçado o interesse do governo português por imigrantes europeus brancos, preferencialmente agricultores e artífices, que pudessem “promover e dilatar a civilização do vasto Reino do Brasil”, ou seja, “nos termos dos discursos imigrantistas desde essa época, gente ‘afeita’ ao trabalho.” (SEYFERTH, 2000, s/p).

⁸⁵ Ainda que ao longo do século XVIII tenham chegado ao Brasil um número expressivo de açorianos, os quais se fixaram principalmente no Sul do Brasil (1716, 1720, 1748) e no Pará (1763), esses colonos, segundo Corrêa (2005), não são considerados imigrantes não portugueses.

Na mesma época, surgiram, na Bahia, a colônia Leopoldina e outras duas colônias, para onde se deslocaram imigrantes alemães, com o objetivo principal de buscar resolver o problema do fornecimento de alimentos para o mercado interno, principalmente para grandes núcleos populacionais, como Rio de Janeiro e Salvador, prejudicado pela escassez da mão de obra escrava (CORRÊA, 2005)⁸⁶.

Para tanto, Carmo (2010) explica que, em 1818, foram doadas as primeiras sesmarias para formação de colônias agrícolas em atenção ao decreto de 1818. Em 1820, um outro decreto assinado por D. João VI estabelecia a cessão de terras para fixação de estrangeiros no país e criava um fundo de subvenções a imigrantes. Caberia ao governo português pagar despesas de viagem, subsidiar os imigrantes nos primeiros tempos na colônia e isentá-los do pagamento de impostos por dez anos. A colonização era, entretanto, dirigida de forma a não contrariar os interesses dos fazendeiros: as colônias deveriam ser agrícolas, localizar-se em locais pouco povoados e distantes de centros urbanos e não fazer uso de trabalho escravo (a não ser para derrubada das matas) (CARMO, 2010; HANDELMANN, 1931 [1859])⁸⁷.

É importante, todavia, compreender a imigração dentro da lógica da época. Corrêa (2005) menciona que o período pombalino (1760 – 1808) foi marcado pelo início da propagação das ideias Iluministas em Portugal e, por extensão, no Brasil. A preferência pela imigração alemã para o Brasil já era citada em cartas trocadas pelo marquês de Pombal com Sebastião José de Carvalho e Melo e com Manuel Teles da Silva, em meados do século XVIII (CORRÊA, 2005), ainda que se temesse o fato de

⁸⁶ Tanto a imigração suíça para Nova Friburgo quanto a imigração alemã para a Bahia foram marcadas pelo insucesso. Seyferth (2000) credits a esse insucesso, além da inexpressividade do número de alemães envolvidos nesse processo - um número pouco superior a 200 imigrantes registrados até o ano de 1822 (FOUQUET, 1974 *apud* SEYFERTH, 2000) -, o fato de a fundação de São Leopoldo (nas proximidades da cidade de Porto Alegre - RS), em 1824, ter se tornado o marco emblemático da imigração alemã para o Brasil.

⁸⁷ As experiências iniciais de imigração diferem daquelas que foram empreendidas por cafeicultores a partir de 1840. Nessas últimas, o acesso à terra foi negado aos imigrantes, os quais foram utilizados para substituir a mão de obra escrava na lavoura agroexportadora, como trabalhadores assalariados, sem terem direito à posse de terra.

muitos alemães serem protestantes, o que poderia trazer problemas junto à Igreja Católica.

O próprio movimento de independência e os sujeitos que influenciaram mais fortemente os destinos do Brasil durante o primeiro reinado também tinham formação iluminista. Dentre eles, ressalta-se José Bonifácio de Andrade e Silva, que, entre outras personalidades da época⁸⁸, compreendia que só através do trabalho livre seria possível alcançar o “progresso” e “civilizar” o país. Segundo Corrêa, para esse grupo de sujeitos, “a escravidão era a responsável por todos os males que assolavam o país, pois os negros seriam *boçais e preguiçosos, imorais* (prostituíam-se), *ociosos e dados a todos os vícios*, e dessa forma corromperiam toda a sociedade.”(CORRÊA, 2010, p. 8). Era esse argumento que sustentava, de certa forma, a tese do “branqueamento” da população.

O desejo de atrair imigrantes europeus e as motivações que apontamos até aqui podem ser ilustrados com dois excertos (de um relatório e de um discurso, respectivamente) citados por Piccolo (1997) em sua pesquisa a respeito da imigração alemã para o Rio Grande do Sul, os quais citamos abaixo:

Na opinião geral, é considerada a colonização a necessidade mais palpitante do Império: a vastidão das terras desertas que não quereis sem dúvida povoar com negros... [sic.] (relatório do presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, Manuel Antônio Galvão, dirigindo-se à Assembleia Legislativa de outubro de 1847, PICCOLO, 1997, p.165).

[...] nós queremos colonos alemães, porque a colonização alemã significa trabalho, indústria, agricultura e sobretudo aumento do número de cidadãos. (discurso do deputado Félix da Cunha, na Assembleia Legislativa da

⁸⁸ Some-se aqui os nomes de Luís dos Santos Vilhena (nascido em Portugal, em 1744, foi nomeado professor régio de língua grega em Salvador, em 1787. É autor de algumas obras sobre a sociedade soteropolitana, entre elas, *Notícias soteropolitanas e brasílicas*) e de João Severiano Maciel (Marquês de Queluz - nascido em Mariana (MG), em 1769, era formado em direito pela Universidade de Coimbra e pertenceu ao Conselho de D. João VI e ao Conselho do Imperador D. Pedro I).

Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em outubro de 1862, PICCOLO, 1997, p.165).).

No primeiro excerto, parece clara a valoração negativa emprestada não propriamente ao trabalho escravo, mas à presença do negro na região. Como afirma Bakhtin (1998 [1975]), quando o sujeito entra em relação com o objeto do discurso, já o encontra entrecruzado de índices de valor que o valoram de diferentes formas. Esses valores estão de certa maneira atrelados ao horizonte apreciativo do grupo social do qual o sujeito faz parte, assim todo o discurso encontra seu objeto “[...] iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 86). Como afirma Corrêa (2010), parte influente da elite política do país, durante o início do século XIX, atribuía aos negros muitos dos problemas existentes no Brasil, em oposição ao posicionamento dos grandes proprietários de terra, que buscavam à força manter “os braços” da mão de obra escrava que haviam alimentado os latifúndios exportadores.

No segundo excerto, revela-se aquilo que era esperado dos alemães e, mais do que isso, revela-se uma das crenças que os brasileiros tinham a respeito desses imigrantes: “esse era um povo afeito ao trabalho”, algo que se opunha à pretensa “indolência” do escravo africano e que, poderia, nos termos realçados por Handelmann (1931 [1859])⁸⁹, ser a solução para a economia brasileira quando ocorreu a redução da mão de obra escrava, a partir da adoção de uma política de imigração espontânea e fixação em pequenas propriedades. Assim se expressa Handelmann, a esse respeito: “Que resta, então, como único recurso recommendavel para o Brasil? A immigração européa livre e voluntaria (espontanea), um ininterrupto affluxo

⁸⁹ Handelmann era alemão, historiador e professor na universidade de Kiel. Dedicou-se a escrever sobre a história de diversos países americanos, entre eles os Estados Unidos, o Haiti e o Brasil. Sua obra, *História do Brasil*, publicada originalmente em 1860, foi traduzida para o português, no início dos anos 1930 e publicada na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Na introdução do texto (uma dedicatória ao príncipe alemão Adalberto da Prússia), ao qual nós aqui fazemos referência, realça a importância de se escrever sobre um país que vinha “offerecendo uma nova pátria aos [...] compatriotas [alemães] levados a emigrar” e que, há muito, vinha despertando o interesse do próprio príncipe alemão.

de lavradores, como o que agora, anno após anno, vai rolando para a America do Norte.” (HANDELMANN, 1931 [1859], p. 979). Das palavras de Handelman, depreende-se também o interesse alemão nessa imigração. Para isso, todavia, segundo o autor, o Brasil precisaria rever sua política imigratória e abrir mão de agenciadores, cujos “abusos” haviam contribuído para a má-fama da empreitada colonizadora brasileira na Alemanha.

Segundo Seyferth (1993), a preferência do governo brasileiro por imigrantes alemães se justificava em virtude da presença de alemães na corte e no exército brasileiro e em virtude da gestão do principal agenciador de imigrantes até 1829, o major Schaffer, oficial do corpo de guardas do Imperador. Já Handelman (1931 [1859]) destaca o papel de J. D. Sturz, imperial cônsul geral do Brasil na Prússia, no papel de mediador dessa imigração e, segundo o autor, defensor dos interesses do Brasil e dos alemães. Além disso, até a metade do século XIX, muitos estados germânicos (principalmente a Prússia) eram regiões de emigração (dirigida preponderantemente aos Estados Unidos, como se observa no excerto supracitado), ação fomentada pelo superpovoamento de algumas regiões; pelo esgotamento das terras, pouco promissoras para a agricultura; e pela incipiência da industrialização, incapaz de absorver a população rural, então, bastante empobrecida (RAMBO, 2003).

A preferência do governo brasileiro por imigrantes que fossem trabalhadores rurais ficou mais evidente a partir da regulamentação da Lei de Terras em 1854, o que facilitou aos estrangeiros o acesso a terras devolutas e regulamentou a colonização, abrindo espaço para a atuação de empresas particulares como agentes de imigração e para a ação de governos provinciais nesses assuntos.

Ainda, contaram a favor da imigração alemã para o sul do Brasil, os seguintes aspectos: (1) o fato de tanto alemães quanto italianos terem praticado durante séculos a agricultura familiar organizada em pequenas propriedades; (2) de não terem problemas anteriores com a Coroa Portuguesa, inclusive no que tange à disputa de terras (como representaram franceses, holandeses e ingleses); (3) de não representarem problemas para a delimitação de fronteiras ao sul, como representariam os espanhóis; (4) o casamento de D Pedro I com a princesa austríaca Dona Leopoldina (RAMBO, 2003).

No que tange à Santa Catarina, segundo Deeke⁹⁰ (1995 [1917]), o início da colonização alemã se efetivou oficialmente em 1828, com a fundação da Colônia São Pedro de Alcântara⁹¹. Nos anos seguintes, alguns outros núcleos coloniais foram estabelecendo-se no estado, ainda que, em muitos, os colonos passassem muitas dificuldades, resultado, principalmente, da natureza do solo, que pouco se prestava a atividades agrícolas.

No entanto, a partir da metade dos anos 1840⁹², as atividades colonizadoras no Brasil ganharam novo incremento, e, no início dos anos 1850, duas novas colônias foram criadas, a Colônia Dona Francisca (hoje, Joinville) – aonde os primeiros imigrantes alemães chegaram em 09 de março de 1851 – e a Colônia Blumenau.

A colônia de Blumenau, inicialmente (entre 1850 e 1859) um empreendimento particular, foi fundada pelo Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau⁹³ em 02 de setembro de 1850, data em

⁹⁰ José Deeke nasceu em Blumenau em 1875 e faleceu também em Blumenau em 1931. Era cartógrafo, agrimensor e historiador. Foi Diretor das Colônias Hanseáticas (Hansa Hammonia – hoje região correspondente à Ibirama, Presidente Getúlio, Vitor Meireles, José Boiteux, Dalbérgia, Dona Emma, Wittmarsum, Serra dos Índios, Mirador – e Hansa Humboldt – hoje Corupá). Fez seus estudos iniciais na Escola São Paulo, em Blumenau (posteriormente, Colégio Franciscano Santo Antônio), e, não havendo no estado colégio mais avançado recebeu lições de engenharia e cartografia com seu tio, o engenheiro Heinrich Krohberger, e de matemática superior com um professor particular, tornando-se posteriormente cartógrafo e agrimensor diplomado através de concurso prestado em Florianópolis. Os registros de Deeke constituem fonte importante de pesquisa a respeito das primeiras décadas da colônia de Blumenau.

⁹¹ Deeke aponta que a data deveria ser 1829, pois apesar de os colonos terem chegado ao Brasil em 1828, somente em 1829 eles puderam efetivamente ser transferidos de Desterro para a região da colonização. Essa demora na transferência dos colonos fez com que algumas famílias (14 famílias das 146 que originalmente iriam para a colônia) permanecessem em Desterro, onde já haviam se adaptado.

⁹² Seyferth (2000) aponta que apesar de em menor número do que italianos, portugueses e espanhóis, a imigração alemã foi bastante significativa entre 1824 e 1947, concentrando-se no período anterior à 1ª Guerra Mundial e nos primeiros anos da década de 1920, no auge da crise da República de Weimar. Essa concentração, ainda segundo a autora, devia-se a questões de natureza econômica, mas também a questões de ordem política, que levaram principalmente revolucionários de 1848 (envolvidos em um conjunto de revoluções que foi denominado de Primavera dos Povos) a deixarem a Alemanha.

⁹³ Ainda que a associação do título de Doutor (Dr.) ao nome do fundador da cidade de Blumenau (e seu administrador durante as primeiras décadas de existência) constitua um índice de valor, preferimos nomeá-lo, nesta tese, em respeito à cultura local, Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau ou, simplesmente, Dr. Blumenau, com ele é

que chegaram à colônia os primeiros dezessete imigrantes. Em 1860, dadas as dificuldades financeiras pelas quais passava a colônia, Dr. Blumenau entregou-a ao governo imperial, tendo Blumenau se constituído como colônia imperial entre 1860 e 1882. Em 1883, Blumenau foi elevada à categoria de vila e, em 28 de julho de 1894, foi elevada à categoria de cidade.

A região então ocupada pelo município era de 10.000km², área significativamente mais ampla do que os atuais 519,83 km²; e incluía, além da área da atual cidade de Blumenau, a extensão territorial hoje englobada por Rio do Sul (separada de Blumenau em 1930); Ibirama, Timbó, Gaspar e Indaial (desmembradas em 1935); Rodeio (desmembrada em 1936); Taió e Ituporanga (que se separaram em 1948) e uma série de outros 31 pequenos municípios que foram desmembrados na década de 1960.

De acordo com Deeke (1995 [1917]), quando Blumenau foi fundada pelo Dr. Hermann Blumenau, outras colônias já haviam sido criadas no Vale do Itajaí. Em 1835, foi criada a colônia chamada *Itajaí*, a qual foi praticamente abandonada nos anos seguintes, em virtude dos ataques constantes dos indígenas em Camboriú. Apenas em 1838, sendo “controlados” esses ataques, os imigrantes voltaram à colônia, posteriormente chamada de São Luiz Gonzaga. Também a região onde hoje existe o município de Brusque contava com um núcleo colonial. Além disso, na região, existiam numerosos colonos⁹⁴ alemães, que ali

usualmente referido na cidade. Ressaltamos que Dr. Blumenau era farmacêutico e químico, tendo concluído seus estudos de doutorado sobre “Alcalóides e as salinas afins em suas relações e correlações” na Faculdade de Filosofia, em Erlangen, Alemanha, poucos anos antes de visitar o Brasil pela primeira vez, em abril de 1846 (SILVA, 1978). Nessa ocasião, Dr. Blumenau era representante da “Sociedade de Proteção aos Emigrantes Alemães”, fundada em Hamburgo, que tinha como objetivo observar a situação em que se encontravam os imigrantes alemães então instalados no sul do Brasil. Entendemos, todavia, que a associação do título de doutor ao nome do fundador da cidade parece extrapolar as questões acadêmicas, sinalizando respeito, admiração ou mesmo atribuição de poder. Essa valorização parece-nos clara quando examinamos o caso de um contemporâneo de Dr. Blumenau, o biólogo Fritz Müller (o qual, certamente, adquiriu mais notoriedade no universo científico e acadêmico do que o Dr. Blumenau), também doutor em filosofia, referido na cidade de Blumenau apenas pelo nome.

⁹⁴ Tendo em vista os diferentes sentidos que podem ser associados a essa palavra em diferentes contextos de uso, esclarecemos que ao longo deste trabalho entendemos por “colono(s)” aquele(s) que residia(m) na **colônia** de Blumenau durante os primeiros anos após a sua fundação, ou seja, na época em que a cidade ainda era colônia e se encontrava dividida em pequenas colônias (lotes produtivos);

havam se estabelecido vindo de colônias mais antigas, situadas ao sul dessa região. Segundo Seyferth (2004), a fundação desses núcleos de colonização alemã (aos quais depois se juntou Jaraguá do Sul) em regiões relativamente próximas, contribuiu para o fortalecimento da cultura alemã e da economia na região, assim como contribuiu para que Blumenau⁹⁵ se tornasse, em pouco tempo, uma das cidades mais influentes do estado.

Lembramos, no entanto, que a imigração estrangeira nunca foi um consenso e que, desde os seus primeiros momentos, houve aqueles que se posicionaram contra a empreitada, por entenderem que os alemães tinham diferenças culturais sensíveis em relação aos brasileiros, o que extrapolava a questão da religião.

Piccolo (1997) menciona o pronunciamento de Miguel de Castro Mascarenhas em sessão da Assembléia da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul do dia 25 de outubro de 1852, e de João Jacinto de Mendonça, na sessão do dia 26 de outubro do mesmo ano, em que já se levantava a preocupação com o ensino ministrado em alemão na colônia de São Leopoldo, situada naquela Província. Assim se expressava Mendonça:

É necessário ir nacionalizando nos costumes a população que hoje ocupa a colônia de São Leopoldo, porque é composta de nacionais, e não de **alemães**, de **brasileiros nascidos ali** que **devem** estar sujeitos às mesmas leis que nós estamos, e a respeito dos quais não somos obrigados a respeitar os **preconceitos** [...] quem não pode prever os **inconvenientes** que resultam de uma **população nacional com hábitos propriamente estrangeiros** (...). Entendo que **o mal é em si muito grave**, e

ou que residia em outras colônias de imigrantes. Em outras palavras, o sentido que estamos atribuindo a **colono** é *aquele que residia em uma colônia de imigração*. Lembramos que os próprios imigrantes referiam-se a Blumenau, a Joinville e outras colônias pelo termo *Kolonie*, presente, inclusive nos jornais da época, como o *Kolonie Zeitung*, de Joinville.

⁹⁵ Deeke relata que a região onde hoje se localiza o bairro da Ponta Aguda – Scarfe Ecke - (margem direita do rio Itajaí-Açu), por exemplo, foi adquirida pelo Dr Blumenau de terceiros.

que convém remediá-lo. (MENDONÇA, 1852
apud PICCOLO, 1997, p. 172, grifos nossos).

No excerto acima fica claro que, em um momento em que a colônia de Blumenau recém havia sido fundada, no Rio Grande do Sul, já se falava sobre uma nacionalização da educação, um movimento que iria ganhar força a partir da década de 1910. Mais do que isso, pensava-se em uma nacionalização dos costumes.

Como aponta Bakhtin, “Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva.” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 87). Assim, a entonação do texto é uma de suas características mais marcantes e depende, em alguma medida, da esfera da comunicação humana em que o texto é produzido e circula. Estamos pensando aqui na esfera política. No discurso de Mendonça, acima citado, observamos um discurso alinhado à ideologia oficial, mas, sobretudo, um discurso de autoridade próprio dessa esfera, assinalado por um tom que se marca na escolha de expressões como: “é necessário”, “devem estar sujeitos”, “não somos obrigados”. Todas essas expressões modalizam a ideia de nacionalização, atribuindo-lhe caráter de obrigatoriedade, de sujeição do imigrante a regras impostas pelo governo brasileiro. Lembremos que a acentuação das palavras e dos enunciados está vinculada a índices de valor sacionegociados, que materializam posicionamentos ideológicos e valores culturais aqui atrelados a dimensões de poder e a uma pretensa superioridade (de escolha e de direito) do brasileiro nato sobre o imigrante.

Ora, lembramos que se, por um lado, o texto se dirige aos enunciados já-ditos, por outro, ele se orienta para o discurso de resposta antecipada. Tanto Mendonça quanto Mascarenhas (cujos pronunciamento Piccolo menciona) tinham por objetivo influenciar a Assembleia da então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul para uma reformulação da política adotada em relação à colônia de São Leopoldo (onde, naquela época, predominavam as escolas teuto-brasileiras, e a língua e os costumes alemães). Para tanto, o discurso de Mendonça cria uma oposição entre “alemães” e “brasileiros nascidos ali [na colônia, em solo brasileiro]” e assume um tom alarmista quando

aponta que “o mal é em si muito grave, e que convém remediá-lo”.

Se a preservação da língua e da cultura alemã já representava um temor em 1852, temor esse que também fica claro no livro de Handelman (1931 [1859]), por que somente na década de 1910 as campanhas de nacionalização se instituem em Santa Catarina, como veremos no capítulo 6?

A questão é complexa, pois envolve várias posições ideológicas/axiológicas. Se, por um lado, a emigração era para o alemão uma opção interessante, dado o contexto político, econômico e social do qual provinha; por outro, o Brasil precisava dos alemães por todos os motivos já elencados. Além disso, a tentativa de uma nacionalização forçada⁹⁶, como no caso de Petrópolis (no Rio de Janeiro), como lembra Handelman (1931 [1859]), já havia dado resultados negativos e afugentado novos imigrantes. Também, como veremos na próxima seção e no capítulo 6, em meados do século XIX, ainda eram poucas as escolas e raros os professores habilitados para ensinarem a língua portuguesa aos alunos alemães.

Handelman (1931 [1859]) aponta que para incentivar a imigração espontânea dos alemães para o Brasil seria necessário, na opinião dele, antes de tudo, proporcionar ao imigrante acesso à terra, à cidadania e à naturalização, revisar a política de serviço militar obrigatório (segundo a política da época, os imigrantes e seus filhos só poderiam servir nas milícias⁹⁷) e garantir a integridade física do imigrante em relação aos ataques de índios, chamados, em Blumenau, de “bugres”. Mas, ademais, o autor avisava:

A raça de língua alemã, forte em número e em energia interior, não é daquellas que facilmente se deixam absorver e assimilar; mesmo abandonando a sua terra natal, e transferindo francamente para a nova pátria o seu amor pátrio, as suas inclinações, de

⁹⁶ Em outras palavras, a tentativa de aculturação forçada da comunidade de imigrantes a qual se impôs a língua e os costumes brasileiros.

⁹⁷ As milícias não pertenciam às forças armadas e eram organizadas nas freguesias dos municípios, dando capilaridade social ao exército. Gozavam de pouco status social e estavam em posição inferior às forças armadas e àqueles que as compunham.

modo algum deseja incorporar-se sem mais nem menos ao povo ao qual se ajunta, porém quer conservar, guardar a sua nacionalidade alemã, a sua língua e os seus costumes.

Si o Brasil quer receber, de facto, uma imigração alemã, deve contar [...] com a formação de uma raça teuto-brasileira. Parece, entretanto, que o orgulho nacional brasileiro, ou, antes, o antigo exclusivismo portuguez, se arrepia contra tal perspectiva [...].(HANDELMANN, 1931 [1859], p. 995).

Handelmann, ao falar dos imigrantes alemães, realça no excerto acima um modo específico de posicionar-se perante o mundo, o qual revela um crença na “resistência” dos imigrantes alemães em abrir mão de sua nacionalidade alemã, de sua língua e de seus costumes. Nesse sentido, o discurso de Handelmann parece profundamente inspirado no nacionalismo romântico de Herder, que associava o conceito de nação à ideia de família, cultura e língua (OLIVEIRA, L.L., 1990).

Todo ato do sujeito é um ato marcado pela responsabilidade, pela sócio-historicidade e, além disso, é uma resposta ao outro (MIOTELLO, 2011; BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Não há neutralidade possível no agir, nesse sentido, o posicionamento do imigrante alemão, retratado por Handelmann (1931 [1859]), seria marcado pela defesa de seus costumes e de sua língua, que constituem, nesse contexto, índices de identificação com sua pátria de origem e com os valores nela cultivados, ainda que agora habitando novos espaços e construindo com esses espaços (e com essa nova Pátria) novas relações de pertencimento e identificação. A análise dos nossos dados de pesquisa permite-nos inferir, observando o contexto de criação e consolidação da colônia de Blumenau, que Handelmann tinham razão quando afirmava que “a raça alemã não é daquellas que facilmente se deixam absorver e assimilar”. De fato, novas crenças e valores não entram à força nos quadros da consciência. As mudanças ideológicas que marcavam os sujeitos e os grupos sociais são resultado do diálogo entre diferentes índices de valor (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004

[1929]; 2007 [1927]), portanto, toda e qualquer mudança é fruto do tempo, do diálogo e da dialética social.

A própria resistência a abrir mão da cultura e da língua é um dado cultural, inscrito na sócio-historicidade desse grupo, como observamos nos dados desta pesquisa. O mesmo vale para os brasileiros, cujos posicionamentos refletem e refratam, em alguma extensão, a crença naquilo que Handelman qualifica de “exclusivismo português”, em outras palavras, “o direito exclusivo do português à colonização, à posse da terra”, crença essa que certamente se marca no discurso de parte dos brasileiros, mas, principalmente, na história da constituição do Brasil. Exemplo disso é a fala de Mascarenhas, citada anteriormente, na qual fala do risco de “uma população nacional com hábitos estrangeiros.” (MENDONÇA, 1852 *apud* PICCOLO, 1997, p. 172.

Nesse contexto, tendo em vista o direcionamento de seu texto a um dado interlocutor previsto (o Príncipe Adalberto da Prússia) e a intenção de contribuir para estimular a imigração, Handelman assinala que caberia ao governo brasileiro (imperial e provincial),

[...] promover para aquellas regiões, onde se cogita, sobretudo, de uma immigração alemã, a equiparação legal da língua alemã. A língua official ficaria sendo, sem dúvida, a portugueza; porém, por exemplo, as leis deveriam ser publicadas com a traducção alemã official ao lado do texto portuguez, o uso da língua alemã deveria ser admittido na eschola, na egreja e no tribunal, assim como em todas as transacções commerciais particulares. Também seria para desejar, e de resultado benéfico, providenciar-se para a instrucção pública alemã e a instituição do ensino da língua alemã nas escholias públicas brasileiras, tanto como o da portugueza nas escholias alemãs. Por esse meio, approximando ambas as nacionalidades

[...].(HANDELMANN, 1931 [1859], p. 997).

Veremos que a questão da língua foi realmente uma dificuldade significativa para os imigrantes alemães que se fixaram em Blumenau, principalmente quando se tratava de questões comerciais e de justiça, entretanto, lembramos que estamos falando aqui de interações que se efetivavam em esferas ideológicas formalizadas e assinaladas pela ideologia oficial, portanto, pouco permeáveis a mudanças tais como as que o autor sugere. Com relação à escola, pelo menos àquelas situadas em regiões de colonização, ainda que também marcadas pela ideologia oficial, dadas as próprias condições da época e do contexto local, ou seja, a ausência de professores que ensinassem em ambas as línguas e a ausência de recursos para a criação e manutenção de escolas suficientes para atender as necessidades da colônia, o que se notou foi uma permeabilidade maior. Dessa forma, durante décadas, na escola, predominou o ensino em alemão, ainda que, pelo menos nas escolas secundárias, o ensino do alemão ocorresse junto com o da língua portuguesa. Lembramos que, por um período de cerca de 60 anos após a fundação da colônia, havia em Blumenau apenas duas escolas públicas (uma dirigida aos meninos e outra às meninas), as quais foram unificadas na década de 1910, vindo a constituir o Grupo Escolar Luiz Delfino. Quanto à oferta de ensino secundário público, essa só foi se efetivar no final da década de 1940, o que ilustra o que apontamos aqui.

Discutimos, nesta seção, a imigração alemã para o Brasil, levantando algumas questões que julgamos relevantes para pensar a maneira como essa se configurou; as crenças, valores e expectativas a ela atrelados por diversas instâncias do governo e do povo brasileiro; o que influenciou diretamente o modo como a colônia foi se constituindo e, nela, como se foi construindo um sistema e uma cultura escolar em diálogo com a cultura escrita. Na próxima seção, falamos sobre a constituição da cultura escrita e da cultura escolar na Alemanha e como isso influenciou a constituição da escola e de discursos sobre ela na colônia/cidade de Blumenau.

4.2 A CULTURA ESCRITA E A CULTURA ESCOLAR NA ALEMANHA: AS ORIGENS DO DISCURSO SOBRE A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUAS NA COLÔNIA DE BLUMENAU

Conforme Deeke (1995[1917]), de acordo com os dados constantes no Relatório do Presidente da Província de Santa Catarina, datado de 1º. de março de 1853, em 1852, quando o Dr. Blumenau adotou o sistema de pequenas colônias, havia, em Blumenau, 153 imigrantes ingressos.

No Quarto Relatório da Colônia de Blumenau, referente ao ano de 1853, Dr. Blumenau faz referência a duas questões que nos despertam particular interesse: as limitações impostas pelo fato de os imigrantes alemães não dominarem a língua portuguesa e o desejo de ter, em breve, na colônia, um professor (colono naturalizado) habilitado a dar aulas em uma escola pública⁹⁸, uma vez que, a despeito de existirem alguns moradores na região previamente à chegada dos primeiros colonos trazidos por Dr. Blumenau, não existiam, então, núcleos escolares. Transcrevemos, a seguir, três trechos desse relatório que nos interessam em particular⁹⁹.

Tomando a colônia maiores proporções, pretendo reservar em cada légua quadrada mais ou menos terras para lugar e arraial público, para igreja e escola e para lotes pequenos.

Êstes últimos serviriam para oficiais de ofícios, que não pudessem muito trabalhar na lavoura e para famílias indigentes [...]

⁹⁸ O primeiro professor a atuar em Blumenau foi Ferdinand Ostermann, colono naturalizado, que chegou a Blumenau em 1852 (KORMANN, 1994). Dr. Blumenau faz referência a ele no relatório elaborado em 4 de janeiro de 1853 e também em relatórios posteriores. Segundo carta publicada no jornal "Der Kolonist", de dez/1853 (nº 50, p. 198), em que Ferdinand Ostermann se dirige aos seus parentes na Alemanha, ele era professor de Álgebra, formado em Nordhausen (Dados que constam do Acervo do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, em Blumenau).

⁹⁹ Esse relatório, assim como outros redigidos por Dr. Blumenau durante os primeiros anos na colônia, foram depois reunidos e publicados na revista *Blumenau em Cadernos*, cujo primeiro volume é de 1957, e que representa a fonte dos relatórios que aqui mencionamos.

(BLUMENAU, 1853 - Revista Blumenau em Cadernos, vol. 1, p. 103-104).¹⁰⁰

Em efeito, a não haver intérpretes probos e assalariados pelo estado e bastante inteligentes para bem entenderem o espírito de ambas as línguas, é quase impossível que as autoridades do país possam formar decisões justas em questões dos colonos recém chegados, os colonos estabelecidos já há muito tempo no país mesmo abusam dos seus conhecimentos da língua, dos costumes, das leis e ainda das tortuosidades destas de uma maneira às vezes inteiramente criminosa contra o recém chegado, imperito e cheio de confiança com os seus antigos patrícios [...]. (BLUMENAU, 1853 - Revista Blumenau em Cadernos, vol. 1, p. 105).

O culto evangélico foi celebrado de vez em quando e nas grandes festas pelo professor formado, que se acha entre os colonos; os três colonos católicos celebraram o seu na capela, duas léguas abaixo da colônia.

O dito professor **ocupando-se já há tempo com o estudo da língua nacional**, todavia **não achava lugar apropriado para aprender a mesma na sua pureza e não a linguagem corrompida dos Itajaianos**, como porém se procurava tal lugar, e já entende bastante a língua, espero que em poucos meses esteja no caso de poder fazer o exame competente e então servir na colônia como professor público. (BLUMENAU, 1853 - Revista Blumenau em Cadernos, vol. 1, p. 107, grifos nossos).

¹⁰⁰ Nesse relatório, Dr. Blumenau esclarece que, em janeiro de 1853, quando o relatório foi redigido, havia na colônia 86 pessoas e 16 estavam a caminho, portanto, em seguida seriam 102 moradores em Blumenau.

Do primeiro trecho aqui citado, depreende-se a preocupação de Dr. Blumenau com a instalação de igrejas e escolas a cada seis quilômetros, ambas instituições voltadas, como ele aponta em outro relatório, datado de 1856, à “instrução” da juventude.

No segundo trecho citado, uma outra grande preocupação de Dr. Blumenau pode ser depreendida: a necessidade de os colonos recém chegados da Alemanha dominarem a língua portuguesa. Isso porque, segundo Dr. Blumenau, não haveria, na região, pessoas capazes de servirem de intérpretes. Aqui fica clara a valoração que Dr. Blumenau empresta à população local (não apenas aos brasileiros, mas também aos colonos que emigraram anteriormente), seja no que se refere à retidão de caráter desses sujeitos, seja no que tange à capacidade de se expressarem em ambas as línguas, alemão e português, de maneira proficiente, utilizando a variante padrão da língua. Em relação à incapacidade de se expressarem em ambas as línguas, fica implícito que essa é uma questão associada aos brasileiros natos, já que, como ele aponta mais adiante - *os colonos estabelecidos já há muito tempo no país mesmo abusam dos seus conhecimentos da língua, dos costumes, das leis e ainda das tortuosidades destas.*

Essas observações do Dr. Blumenau (além de nos permitirem depreender a maneira como ele avaliava os brasileiros natos e os alemães já instalados na região) parecem ratificar a premência de que os novos colonos aprendessem a língua portuguesa e de que as crianças tivessem acesso a esse aprendizado na escola. Aprender a língua portuguesa era, portanto, uma questão vital para a sobrevivência do projeto colonizador do Dr. Blumenau e dos próprios colonos, pois se constituía como um instrumento de empoderamento dos colonos, na medida em que lhes possibilitava a compreensão das leis, o estabelecimento de relações comerciais, o diálogo com as esferas do poder público etc.. Ainda que essas interações envolvam também ou até preponderantemente a oralidade, entendemos que nelas frequentemente a escrita está pressuposta, assim, o acesso à língua, tanto em sua modalidade oral e escrita, permitiria a eles o envolvimento em práticas de letramento (STREET, 2003a) valorizadas no universo macrocultural e típicas das esferas de poder; fato que garantiria a

esses sujeitos igualdade de condições nos âmbitos jurídico e comercial.

No terceiro trecho citado anteriormente, uma nova questão chama a nossa atenção: para que pudesse exercer o cargo de professor público, o professor que residia na colônia deveria prestar exame comprobatório de seus conhecimentos de língua portuguesa no Brasil. Para tanto, como fica claro no excerto, era preciso que esse professor tivesse mais contato com a língua portuguesa, principalmente no que se refere à sua modalidade oral, porém, era preocupação de Dr. Blumenau que esse professor tivesse contato com a língua em sua variante padrão e não com uma variante regional, nesse caso, a variante presente em Itajaí, a qual, segundo ele, representava um exemplo de “linguagem corrompida”. Lembramos que, na época (e durante todo o século XIX e ainda quase todo o século XX), não apenas na Alemanha, mas também na Europa, de forma geral, e no Brasil (como evidenciaremos no próximo capítulo), prezava-se pela adoção, na escola, tanto na oralidade quanto na escrita, da variante padrão. Lembramos, ainda, que a eleição dessa variante tem raízes profundamente ideológicas, vinculadas ao trabalho da ideologia oficial, e se relaciona à ação das forças centrípeta da língua (BAKHTIN, 1998 [1975]).

Todas as questões aqui levantadas, a partir dessa leitura inicial dos excertos, fizeram-nos remeter a alguns pontos que entendemos cruciais para este trabalho e que nos auxiliaram a definir a maneira como a pesquisa se organizaria e como nós a desenvolveríamos.

Uma primeira questão que observamos foi a importância dada à escola já nos primeiros anos da instalação da colônia. O que levava Dr. Blumenau e os primeiros colonos a atribuírem tanto valor à implantação de uma escola pública em um momento em que a colônia dava ainda seus primeiros passos? É certo que a aprendizagem da língua portuguesa era uma demanda premente, mas havia mais do que isso. Lembramos que vemos o mundo a partir dos valores e crenças que constituem o nosso horizonte axiológico (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929]), e é esse horizonte que guia as nossas escolhas, os nossos atos e que serve de baliza a nosso discurso. Lembramos que a orientação do discurso para o objeto e para o discurso do outro é cronotópica (BAKHTIN, 1998

[1975]), portanto, o nosso primeiro movimento foi no sentido de compreender o contexto do qual aqueles sujeitos, entre eles o próprio Dr. Blumenau, haviam partido e a maneira como lá havia se configurado uma cultura escolar no sentido que Julia (2001) e Boto (2003) atribuem ao termo.

Quando os imigrantes alemães partiram para o Brasil, trouxeram consigo valores e crenças que já os constituíam na Alemanha, e foram esses valores e crenças, imbricados no horizonte apreciativo desses imigrantes, que nortearam as suas escolhas e seus desejos ao chegarem na colônia. Todavia, ao aqui chegarem, encontraram um contexto bastante diverso daquele de onde partiram. No que diz respeito especificamente ao contexto educacional, a Alemanha constituía, nessa época, berço de políticas educacionais que viriam a balizar a instrução escolar na Europa no século XIX e que se inscrevem na historicidade da cultura escolar alemã.

Russel (1899), em um livro dedicado à análise da constituição do ensino secundário na Alemanha, especialmente na Prússia, região de onde se originam os primeiros grupos de imigrantes que vieram para Blumenau, evidencia que as primeiras escolas alemães surgiram já no século VIII, quando missionários cristãos estabeleceram, a partir do oeste da Alemanha, escolas e monastérios que pudessem contribuir para a conversão dos pagãos ao cristianismo. Segundo o autor, nessa época, tanto os nobres quanto os camponeses tinham pouco ou nenhum contato com a escrita, e foi isso, conforme o autor, que contribuiu para o sucesso na introdução da língua latina pelos padres e missionários da Igreja Católica. A instituição escolar, naquele cronotopo específico, serviu para atender esta demanda: propiciar o ensino e aprendizagem do latim, alargar o domínio da Igreja Católica a partir da conversão dos alemães ao cristianismo e de seus costumes “semibárbaros”¹⁰¹ aos costumes cristãos, e,

¹⁰¹ Como esclarece Thiago Juarez Ribeiro da Silva (2011), o termo *bárbaro* ou *germano* teve sua origem na pretensão greco-romana de classificação dos povos segundo parâmetros que incluíam a língua, a religião, os costumes e o governo. O autor realça que essa teria sido a tarefa abraçada pelo senador e historiador romano Tácito em sua obra *Germânia*. O termo *franco* era então, nesse contexto, tomado como uma “categoria etnográfica genérica” para nomear os povos do baixo Reno que se opunham ao catolicismo, designando esse povos como ferozes. A historiografia, entendendo que essas descrições eram preconceituosas, procurou agrupar todos os

por fim, propiciar a formação de novos missionários e clérigos que fortalecessem essa empreitada.

Conforme Russel (1899), em meados do século VIII, já havia na Alemanha¹⁰² uma série de mosteiros, conventos e escolas confessionais capazes de darem suporte à implantação e manutenção da fé católica. Segundo o autor, os meninos, a partir dos cinco ou sete anos, cresciam dentro dos conventos, onde se aprendia, antes de tudo, o latim e o canto, com base em um currículo composto pelo Trivium – gramática, retórica e dialética; e pelo Quadrivium – aritmética, geometria, astronomia e música. De acordo com Russel (1899, p.5, tradução nossa), “Sobre estas sete artes liberais, tal como sobre sete pilares inexpugnáveis, a superestrutura, teologia, era construída.”¹⁰³. Lembramos que nem todos, certamente, eram alcançados pela escola e que seus objetivos estavam, sobretudo, voltados à formação sacerdotal.

Ainda no final do século VIII, o imperador Carlos Magno, coroado imperador do Grande Império do Ocidente (do qual faziam parte, entre outras regiões, parte da França e da Alemanha), almejando a construção de um Império em harmonia com a Igreja Católica, percebeu a importância que a escola teria na formação de elites letradas que auxiliassem na construção e consolidação desse império de maneira a não repetir o insucesso da empreitada romana, no passado. Para tanto, era necessário reformar as escolas, as quais ele acreditava terem se desviado de suas funções em virtude da influência dos reis merovíngios¹⁰⁴ (RUSSEL, 1899). Com esse objetivo, o imperador convidou Alcuíno de York, monge anglo-saxão, o qual toma a frente da

diferentes grupos étnicos descritos por Tácito como um único grupo chamado *germanos*, o que constituiu “Uma unidade artificial, construída historicamente” tanto quanto o termo *bárbaro* havia constituído.

¹⁰² Quando nos referimos aqui à Alemanha, queremos fazer referência a grupos étnicos e espaços culturais e geográficos que viriam a caracterizar o Estado alemão ou parte dele durante a Idade Média e Moderna. Lembramos que no século VIII a Alemanha fazia parte de um grande império, o Sacro Império Romano Germânico (grande Império do Ocidente), que teve configurações diversas e que, além da Alemanha, envolveu uma grande parte da Europa, preponderantemente da França.

¹⁰³ Original em inglês: “Upon these seven liberal arts, as on seven impregnable pillars, the superstructure, theology, was built.”.

¹⁰⁴ Os reis merovíngios governaram o império franco da metade do século V à metade do século VII.

reforma educacional que então se concretiza por todo o império. Como afirma Russel (1899), a base dessa reforma se assentava sobre a revalorização da cultura escrita: para que o império se mantivesse unido, era importante haver uma fé única e forte e essa fé só poderia ser conquistada pela compreensão dos textos das Sagradas Escrituras. Nesse sentido, caberia aos padres não apenas o desejo de aprender, mas também o de ensinar. O bom clérigo seria aquele que fosse “religioso no coração, sábio no discurso, puro nos atos, eloquente na fala.” (RUSSEL, 1899, p. 7, tradução nossa)¹⁰⁵. Essa vai ser a tônica da educação católica durante séculos, inclusive no Brasil, quando, no século XVI, os jesuítas se ocupam da educação e da conversão dos “gentios”.

Além de fortalecer a fé cristã, a reforma de Carlos Magno tinha também como objetivo possibilitar a formação de uma elite letrada que pudesse auxiliar na administração do império e que, portanto, soubesse não apenas ler, mas também escrever, de maneira a assumir funções administrativas. Como aponta Anne-Marie Chartier (2011), ainda que se referindo a momentos mais presentes da história, leitura e escrita entraram na escola com funções diversas e para atender públicos diversos. Nesse caso específico, percebemos que, entre outros objetivos, a escola serviu à instituição das instâncias de administração do império, portanto, à materialização da ideologia oficial em textos das esferas então mais formalizadas, nas quais a cultura escrita era mais valorada e o registro escrito tornava-se aos poucos indispensável.

Ainda que a disciplina seguida nos internatos, onde se objetivava formar novos clérigos, fosse mais rígida do que nos externatos, Russel (1899) aponta que os conteúdos e os métodos de ensino eram mais ou menos os mesmos. Os alunos ingressavam na escola por volta dos sete anos e deveriam, antes de tudo, decorar os Salmos Latinos, enquanto aprendiam a ler, a escrever e aprendiam um pouco de aritmética. Os alunos eram incentivados a fazer uso do latim dentro e fora da escola, tanto na fala quanto na escrita. Como aponta Voloshinov/Bakhtin (1993 [1929]), em cada época, há ideias que assumem relevância no que tange a contextos e temáticas específicas e se marcam nos

¹⁰⁵ Original em inglês: “religious in heart, learned in discourse, pure in act, eloquent in speech.”.

discursos de uma determinada esfera ou grupo social. O ensino e aprendizagem do latim foi uma dessas ideias que se marcou no discurso da escola e sobre a escola e na configuração dos currículos escolares desde a antiguidade. Nesse cronotopo específico, ressaltamos a proximidade que o Império de Carlos Magno tinha em relação à Igreja Católica e o fato de que esse império foi constituído, inclusive, por uma grande parte da Itália. Ora, o latim era a língua da Igreja, portanto, nesse contexto, deveria ser também a língua da administração pública e da escola.

Para tanto, os autores romanos, principalmente os poetas, eram cuidadosamente estudados, “não tanto pelo que eles disseram, mas pela maneira de dizê-lo.” (RUSSEL, 1899, p. 9, tradução nossa)¹⁰⁶. Essa era a tarefa da gramática e da retórica, uma vez que a dialética só teria mais importância nos estudos superiores (RUSSEL, 1899).

Há dois pontos aqui que desejamos realçar e que acreditamos terem colaborado para a instituição de um papel relevante para a escola na sociedade alemã. Segundo Russel (1899), uma epístola de 802, dizia o seguinte “todos devem enviar seus filhos para estudar as letras, e a criança deve permanecer na escola com toda a diligência até que ela possa se tornar bem instruída em aprender.” (WEST, s/d *apud* RUSSEL, 1899, p. 9, tradução nossa)¹⁰⁷. O que observamos nessa citação são os germens da escolarização obrigatória, que se concretizaria séculos mais tarde. Ainda, Russel afirma que uma das características mais notáveis da reforma de Carlos Magno e Alcuíno foi o desenvolvimento de um sistema de ensino público que atingia todas as classes sociais: os nobres, o clero e os camponeses. Lembramos que esse sistema de ensino público iria constituir também, séculos adiante, uma das bases da reforma protestante.

Em um e no outro caso, o que nos parece claro é a maneira como a esfera religiosa e a esfera escolar se atrelavam e por vezes até se confundiam, principalmente nos momentos de

¹⁰⁶ Original em inglês: “not for what they said so much as for their way of saying it.”.

¹⁰⁷ Original em inglês: “everyone should send his son to study letters, and that the child should remain at school with all diligence until he should become well instructed in learning.”.

crise e de mudanças, em que uma nova ordem social deveria surgir em substituição a uma antiga. Como aponta Maybin (2007), letramentos são móveis e respondem à permeabilidade entre diferentes instituições e às práticas de uso da língua/linguagem que lhes são características. Se ler é importante para a afirmação da fé católica ou protestante, novas práticas sociais surgem, novas práticas de letramento se configuram e instituem letramentos dominantes, que irão repercutir na escola e, depois, de volta na sociedade. Esse processo é próprio da dialética social, do diálogo entre ideologia do cotidiano e ideologia oficial e entre as diferentes esferas ideológicas (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927]).

Com o declínio do império de Carlos Magno, todo o sistema de ensino se reconfigurou à medida que a própria sociedade se reconfigurava e a divisão de classes se intensificava no período feudal. Nessa época, o domínio da leitura e da escrita preocupava pouco aos nobres, que se interessavam mais no aprendizado da equitação, da natação, do tiro com arco, da esgrima, da caça e da composição (lembramos que muitas composições trovadorescas foram compostas por nobres), cujo domínio representava índice de poder. Russel (1899) aponta que o Feudalismo opunha-se claramente às escolas, associadas à cultura escrita e à religião; nesse contexto, foi apenas quando se verificou o declínio do sistema feudal, que elas (as escolas) voltaram a ter importância significativa no contexto social.

A ascensão da burguesia nas cidades alemãs criou uma nova demanda por escolas e pela escolarização, mais ainda, instituiu um novo papel para a cultura escrita e para a escola, pois importava agora formar cidadãos - para atender aos objetivos dos Estados Nacionais que começavam a se constituir - e, dentre esses, comerciantes. As escolas que então foram surgindo nas cidades para atender à burguesia crescente, ainda que tivessem inspirações laicas, permaneceram em muitos casos vinculadas à Igreja, a quem cabia, inclusive, autorizar ou não a sua implantação.

Sua organização, seus conteúdos e métodos de instrução pouco diferiam das escolas antigas. Elas eram, portanto, escolas latinas (ou seja, em que prevalecia o ensino do latim) tanto quanto o eram as escolas religiosas. Com o tempo, nelas foi se

atribuindo menos espaço ao latim e mais espaço ao vernáculo¹⁰⁸, que, à medida que ia ganhando vigor na sociedade, com o estabelecimento e fortalecimento dos Estados Nacionais, tornou-se essencial nas interações vinculadas ao comércio.

A criação, expansão e ascensão das escolas laicas parece estar vinculada a uma reestruturação da própria esfera escolar e da cultura escolar como um todo a partir de uma modificação que se efetivava na sociedade. As novas práticas sociais que surgiam na sociedade, a partir da ascensão da burguesia como classe social, implicavam novas demandas para a escola, as quais resultaram em uma reestruturação na esfera escolar e na própria cultura escolar. Como já mencionado acima, são modificações que resultaram da relação entre as infraestruturas e superestruturas, entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927]; 2004 [1929]), a partir mesmo, neste caso, da definição de um espaço maior para o idioma vernáculo na escola. O ensino do vernáculo, nesse contexto, estava atrelado agora à ideologia oficial, a língua das interações cotidianas e as práticas burguesas relacionadas ao comércio, ressignificadas, passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Algo que vamos observar na escola brasileira e na escola blumenauense séculos depois.

Conforme Russel (1899), a criação da Universidade de Paris, no século XII, inspirou um movimento da Alemanha em direção ao ensino superior. Em 1348, a primeira universidade alemã foi fundada na cidade de Praga. No século XV, nove outras universidades foram inauguradas sob a influência da filosofia humanista: “a Alemanha, um século após a França, a Inglaterra, a Itália e a Espanha tornaram-se patrocinadores das ciências escolásticas Teologia, Direito e Medicina.” (RUSSEL, 1899, p. 13, tradução nossa)¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Lembramos que, quando falamos aqui do vernáculo, referimo-nos àquele dialeto ou variedade vernacular “escolhidos” para constituir a língua de uma determinada região. No século XVIII, esse movimento estará atrelado à definição ou constituição de língua nacionais a partir também da “escolha” de variedades vernaculares para representar a momento da unificação dos Estados nacionais sob a bandeira de uma língua nacional também unificada.

¹⁰⁹ Original em inglês: “[...] Germany, a century later than France, England, Italy and Spain, became the patron of the three scholastic sciences of Theology, Jurisprudence and Medicine.”.

Ainda que as primeiras universidades, tanto na França quanto na Alemanha, tenham surgido sob o controle da Igreja, gradualmente elas foram se secularizando e contribuindo para a formação de uma elite laica letrada. Ao longo do século XIV e XV, os servos, antes subordinados aos senhores feudais, foram ganhando liberdade e passaram a constituir uma outra classe social. Aos poucos, as demandas dessa classe também repercutiram na esfera escolar, ocasionando a abertura de escolas “para o povo”. A língua latina então já havia perdido muito espaço nas interações, principalmente naquelas que se efetivavam nas instituições responsáveis pela administração pública. De certa forma, essas instituições se viram então obrigadas a considerar a língua vernácula, falada pelo povo em geral. Ao longo do século XIV, os documentos oficiais passaram a ser escritos em alemão (RUSSEL, 1899).

O desejo de ler e escrever paulatinamente se espalhou entre o povo como possibilidade de ascensão social. Lembramos aqui o que fala Anne-Marie Chartier (2011) quando se refere à expansão da cultura escrita na Europa. Durante séculos, o acesso aos letramentos dominantes era de pouca ou nenhuma utilidade a esses sujeitos. Quando, no entanto, eles deixam de constituir uma mão de obra servil, outras questões entram em cena, entre elas a possibilidade de ascensão e participação social, ainda que essa possibilidade fosse, de certa maneira, restrita pela própria escola, que se diferenciava para atender públicos também diversos.

Como Russel (1899) realça, no início do século XV, quando ocorreu a reforma protestante, a Alemanha já contava com um sistema de ensino organizado, o qual incluía as escolas laicas para o povo, as escolas burguesas, as escolas religiosas (católicas) e as universidades.

Observamos como a divisão da sociedade alemã em classes representou uma divisão no universo da escola – diferentes escolas para diferentes públicos, para ratificar diferentes papéis sociais: uma construção dialética e dialógica de espaços constituídos para as demandas de um projeto específico de sociedade, situado em um cronotopo bem definido. À medida que a sociedade muda, a escola muda, ou surgem novas escolas para dar conta de novas demandas (MAYBIN, 2007).

Na segunda metade do século XV, por influência do humanismo, o grego e o latim voltaram a ter crescente relevância na esfera acadêmica, à medida que a academia se voltava aos estudos clássicos (RUSSELL, 1899)¹¹⁰. Conforme Russel, nas escolas laicas, crescia a demanda pelo exercício da eloquência, ao mesmo tempo em que o ensino e aprendizagem do latim na escrita, leitura e oralidade ganhavam valorização crescentemente positiva. Isso fez com que os diretores dessas escolas ampliassem o espaço destinado ao latim de maneira a recobrir o estudo da gramática, da poesia e da oratória e de propiciar a leitura das escrituras sagradas em sua versão original.

Nesse contexto, quando, fortalecida por ideais humanistas, efetiva-se a reforma protestante, seu impacto na escola é extremamente significativo. Conforme Russel (1899), Lutero preconizava a substituição dos ensinamentos romanos por um “treinamento racional da mente e do coração”, que só poderia ocorrer com o apoio da Família, do Estado e da Igreja. Essa seria a tríade sobre a qual se construiria um projeto de sociedade. A educação da criança era, nesse contexto, antes de tudo, obrigação da família, que se revestia de uma dupla responsabilidade: em relação à própria criança e sua formação religiosa, cidadã e profissional e em relação à sociedade da qual tanto a criança quanto os pais faziam parte. Além disso, era obrigação do Estado oportunizar o acesso à escola e responsabilidade da Igreja orientá-la.

O ideário de Lutero acabou por se materializar em um sistema de ensino que se alastrou a partir do estado de Württemberg para o resto da Alemanha. Esse sistema se organizava a partir de três instituições: (1) a escola elementar – deveria haver uma em cada vila, onde tanto meninos quanto meninas aprenderiam a ler, a escrever e a calcular e onde teriam ainda aulas de canto e religião; (2) a escola latina, “Particularschule”, voltada aos filhos da burguesia – cada cidade deveria ter pelo menos uma, com cinco ou seis séries, de acordo com as necessidades locais. Nelas os alunos estudariam,

¹¹⁰ Ressaltamos que o latim e mesmo o grego viveram momentos de ascensão e de queda até meados do século XX, atreladas a questões de ordem ideológica que lhes impuseram maior ou menor relevância nas diversas esferas da atividade humana, inclusive e talvez, principalmente, na esfera escolar.

durante seis horas por dia, a ler, a escrever e a comunicar-se oralmente em latim; aprenderiam um pouco de aritmética e, no último ano, estudariam grego; (3) a universidade e escolas superiores, às quais se vinculavam os alunos que desejavam trabalhar no serviço público (RUSSEL, 1899).

Júlia (2001) lembra que os princípios da reforma luterana baseavam-se na ideia de que cabia ao Estado manter as escolas com o objetivo de ensinar às crianças as bases de uma vida cristã e piedosa. A influência da reforma fez-se principalmente nas escolas latinas e contribuiu efetivamente para favorecer o controle e a regulação das escolas e dos professores pelas autoridades laicas, ainda que a Igreja nunca tenha deixado de influenciá-las. Segundo Júlia (2001), isso contribuiu também para a emergência de um perfil profissional associado ao ser-professor e, acreditamos, para que o ensino se tornasse obrigatório na Alemanha no século XVIII.

A contrarreforma foi marcada pela ofensiva jesuíta na Alemanha com o firme objetivo de reconquistar espaço para a fé católica. Julia (2001) ressalta que um dos principais objetivos de Inácio de Loyola e, por extensão, dos jesuítas, era a recatolicização da Alemanha, promovida a partir de uma reconquista da nobreza alemã: motivo pelo qual buscaram configurar os colégios jesuítas alemães à feição das universidades luteranas. Como aponta Russel (1899), uma das iniciativas de Carlos Magno havia sido a criação da Escola Palaciana, uma escola para a nobreza da época, a qual deveria se responsabilizar, junto com o imperador, pela administração do império. Quando o regime feudal se alastrou pela Alemanha, como já apontamos, a escola passou a ser pouco atrativa para a nobreza e as escolas voltadas a esse público se enfraqueceram. O empreendimento jesuíta partiu justamente da reconquista da nobreza e da revalorização desses colégios como espaços de formação de uma elite letrada.

Além disso, as escolas jesuítas, marcadas pela gratuidade, passaram, aos poucos, a atrair o público em geral. Isso contribuiu, sensivelmente, por um lado, para uma grande expansão do espaço destinado à cultura escrita na Alemanha e, por outro, para uma grande expansão do sistema escolar de modo a atender, de alguma maneira, a todas as classes sociais, em todos os espaços, urbanos e rurais. Todavia, lembramos que,

como aponta Julia (2001), tanto a ideologia luterana, quanto a católica, construíram diferentes escolas para diferentes sujeitos, ratificando uma hierarquia social delimitada também pelo acesso ao conhecimento.

De acordo com Luna (2000), desde o reinado de Frederick II (entre 1740 e 1786), o sistema escolar alemão era caracterizado pela obrigatoriedade da frequência à escola e por uma preocupação elevada no que se refere à constituição do currículo escolar, da produção de material didático e da remuneração do professor. Além disso, foi nessa época que ganhou espaço no currículo escolar, tanto das escolas elementares (para o povo) quanto das escolas latinas, a *Realia*, que, para Kreutz (1994), vai marcar de forma acentuada o “germanismo pedagógico” e as diretrizes das escolas teuto-brasileiras na região do Rio Grande do Sul. Segundo Russel (1899), a *Realia* surgiu nas escolas de inspiração realista conduzidas por Francke¹¹¹. Nessas escolas, além dos estudos religiosos, as crianças deveriam devotar, todos os dias, três horas ao aprendizado de conteúdos laicos, enquanto o currículo da escola secundária deveria ser guiado pela exigência do acesso à universidade. No entanto, em ambas as escolas (elementares e secundárias), deveria ser destinado um tempo ao aprendizado da geografia, da história, da matemática e do francês.

Vejamos que em Blumenau, essa orientação do ensino secundário para o acesso ao ensino superior, fosse no Brasil ou na Alemanha, foi uma realidade bastante presente, definindo, inclusive, em épocas diferentes, o espaço dado ao trabalho com o português e o alemão no currículo escolar.

¹¹¹ August Hermann Francke foi um líder protestante, educador e reformador social que se tornou um dos principais promotores do Pietismo Germânico. Criou the Franckesche Stiftungen (Fundação Francke), que incluía uma escola para as crianças pobres, orfanato, dispensário médico e editora. O rei Frederick William I da Prússia, ao visitar os seus institutos (em 1773), determinou a criação de outros centros educacionais semelhantes na Alemanha. (BRITANNICA ESCOLA ONLINE. *Enciclopédia Escolar Britannica*, 2013. Web, 2013. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/35144/August-Hermann-Francke>>. Acesso em: 27 de outubro de 2013.)

Kreutz (1994) enfatiza que a *Realia* envolvia pensar o currículo e o processo pedagógico dando centralidade à realidade do aluno, preparando-o, nesse contexto, para atuar nessa realidade em benefício de si mesmo e da coletividade. O autor ressalta que a *Realia* não envolvia apenas o elemento natureza – dentro da percepção de que cabia ao homem agir sobre ela, dominá-la –, mas também as instituições que faziam parte da vida da criança, dentre elas, principalmente, a família, o lar e a comunidade. Assim, no contexto teuto-brasileiro, a escola contribuía para o fortalecimento da própria cultura alemã, ao mesmo tempo em que consolidava o vínculo entre o imigrante e a nova pátria.

Segundo Kreutz (1994), durante o século XIX, a ideia de educação para todos e o vínculo entre a educação e a formação cidadã viram-se fortalecidos quando Pestalozzi¹¹² apontou a necessidade de se oferecer educação para todos como caminho necessário para que se construíssem reformas sociais e políticas que contribuíssem para o fortalecimento do Estado Nacional (Alemão).

O autor aponta que a Prússia foi o estado a partir do qual esse pensamento se irradiou para os demais estados alemães. O início do século XIX, na Prússia e em outros estados alemães, foi marcado por uma significativa difusão do ensino elementar, pelos investimentos na formação de professores, o que resultou na criação de Escolas Normais, e pela renovação dos métodos de ensino.

A importância da Alemanha na difusão de políticas educacionais na Europa ao longo do século XIX é tal que, como apontam Gasparello e Villela (2006), no início do século XIX, a França, interessada em compreender como o modelo de ensino alemão público funcionava, enviou para lá o filósofo, educador e historiador francês Victor Cousin, o qual era, na época, membro

¹¹² Nascido na Suíça em 1746, Pestalozzi é entendido como o criador da “pedagogia de caráter social” e da “escola do povo”, ou seja, de uma Educação preocupada em atender as classes menos privilegiadas e geralmente excluídas de/em espaços escolarizados. Segundo Lima (2010), o pensamento de Pestalozzi “[...] se inscreve no veio da tradição humanista, influenciada pelo Iluminismo em seus ideais de formação e marcada pela influência do Romantismo nos aspectos de fomentar uma cultura ‘espiritualista, tradicionalista e liberal ao mesmo tempo.’” (LIMA, 2010, p. 123).

do Conselho de Instrução Pública e, posteriormente, viria a assumir o cargo de ministro da Educação Pública em seu país.

Gasparello e Villela (2006) mencionam ainda que o sistema de ensino alemão era tão valorizado na época, que, em 1870, quando os alemães ganharam a Guerra Franco-Prussiana, a vitória foi atribuída ao sistema de ensino presente na Alemanha.

Nessa época (na década de 1850), no entanto, o Brasil, recém-independente, dava ainda os primeiros passos no sentido de consolidar a oferta de ensino público primário (das escolas de primeiras letras) em suas principais cidades. Ainda que a Constituição de 1824¹¹³, em seu artigo 179, afirmasse que a oferta da instrução primária era gratuita e que a lei do Ensino das Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827¹¹⁴, apontasse que, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria tantas escolas quanto fossem necessárias, o quadro da oferta de educação pública, no Brasil, naquela época, não era dos mais animadores¹¹⁵. É claro que é preciso situar a realidade escolar de cada país, nesse caso, do Brasil e da Alemanha, no contexto da grande temporalidade. Nessa época, o Brasil havia vivido recentemente a sua independência de Portugal e a expansão do ensino elementar público não poderia se efetivar de maneira imediata. No entanto, na Alemanha, como buscamos analisar ao longo desta seção, a escola há muito havia sido instituída e, em vários momentos, tinha constituído braço importante no agenciamento de mudanças sociais. Lembramos mesmo que o modelo de ensino alemão constituiu, ao longo do século XIX, inspiração para mudanças que se efetivaram na escola brasileira.

¹¹³ Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>.
Acesso em: 11/01/2012.

¹¹⁴ Disponível em: <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm> . Acesso em 11-01-2012

¹¹⁵ Segundo Azevedo (1996 [1943]), em 1867, o número total de matrículas nas escolas primárias das Províncias brasileiras era de aproximadamente 107.500, enquanto a população livre na época era de 8.830.000 pessoas. Dessa forma, dos cerca de 1.200.000 indivíduos que se encontravam em idade escolar, menos de 10% (ou seja, menos de 120.000) frequentavam a escola primária.

No que se refere à universalização do ensino público, as discussões a esse respeito, no Brasil, datam do final do século XIX. Todavia, somente na década de 1950, cem anos, portanto, após a fundação de Blumenau, que se observou um movimento significativo de entrada das classes populares na escola (ainda que esse movimento só se consolide muito tempo depois). O estudos de Pestalozzi que haviam impactado a Alemanha na primeira metade do século XIX vão ser inspiradores do movimento escolanovista que ganha força no Brasil a partir dos últimos anos do século XIX e atinge seu auge na década de 1930. Vejamos que estamos falando aqui de cronotopos diversos, e portanto, de valores e verdades que lhes são próprios (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), inseridos numa historicidade também diversa, que influencia Brasil e Alemanha diferentemente e, nesses países, a esfera escolar.

Vemos, já na reforma luterana, a origem de valores, crenças e verdades que vão se marcar, séculos depois, no discurso dos primeiros imigrantes que chegaram à colônia de Blumenau e no discurso mesmo de seu fundador e administrador: a escola é uma instituição basilar na sociedade, a frequência das crianças à escola é responsabilidade da família, mas a oportunidade do ensino público e gratuito, a todos, é de responsabilidade do Estado.

Lembramos a natureza da dupla orientação dos enunciados sobre a qual fala Bakhtin (1998 [1975]), ou seja, por um lado, o enunciado nasce do diálogo com enunciados já-ditos, que se trava no interior do próprio objeto, o qual ele já encontra saturado por índices de valor; por outro, ele se orienta para o discurso de resposta antecipada, para o seu interlocutor. De certa forma, no horizonte dos já-ditos dos textos produzidos por esses sujeitos (pelos primeiros imigrantes que chegaram a Blumenau e pelo seu fundador), estão o discurso de Carlos Magno e de seus seguidores, o dos reformistas e, depois, o da própria contrarreforma, que pretende, também em alguma medida, através da escola, efetivar a recatolicização da Alemanha. Por outro lado, lembramos que os relatórios de Dr. Blumenau que realçamos no início desta seção voltavam-se a instâncias de poder dentro do governo da Província e do Império, portanto, era da maior relevância mencionar que a colônia vinha fazendo a sua parte (reservando um espaço e preparando um

professor) para que a implantação da escola pública se efetivasse.

O que desejamos apontar com essa reflexão é que, para que se possa pensar a maneira como se configura a disciplina de Língua Portuguesa, ao longo do tempo, na cidade de Blumenau, é imprescindível refletir sobre esses dois contextos: (1) o contexto educacional de onde partiram os imigrantes e os valores que lá se atribuía à escola, mais especificamente, ao ensino e aprendizagem de línguas, à cultura letrada e à língua propriamente dita; e (2) o contexto educacional que esses mesmos imigrantes encontraram aqui no Brasil, o qual vão ressignificando, alterando, reconfigurando, à medida que o tempo passa.

No entanto, quando nos referimos a esse último contexto e para que possamos atingir os objetivos aqui definidos, é importante percebê-lo como algo que se move e se modifica ao longo do tempo, tanto em função da influência dos imigrantes (principalmente em seus primeiros momentos), quanto em função de influências outras, como, por exemplo, das políticas educacionais adotadas em nível estadual e federal, e das legislações e documentos que as regulamentam ou materializam.

Estamos, portanto, e como apontamos repetidas vezes ao longo desta seção, falando de influências que têm sua origem em esferas diversas da atividade humana¹¹⁶ – na esfera política, na esfera escolar, na esfera científica, na esfera do trabalho, na esfera do cotidiano – e que, igualmente, contribuem para constituição da disciplina de Língua Portuguesa ao longo do tempo. Não nos interessa a configuração de cada uma dessas esferas tomadas de forma apartada nesses cem anos, aproximadamente, ao longo dos quais analisamos a configuração da disciplina nesse contexto específico (o da cidade de Blumenau); mas interessa-nos a maneira como juntas, em maior ou menor grau, essas esferas, pelas quais circulam os discursos e os sujeitos que agenciam esse processo, influenciam a constituição dessa disciplina escolar no contexto estudado. Ainda que refletir sobre a maneira como se realiza essa articulação não

¹¹⁶ A palavra *esfera* é aqui usada no sentido que o Círculo empresta a ela, logo, entendemos esfera da atividade humana como esfera da comunicação social, como "campo particular da criação ideológica" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929]).

seja um objetivo específico desta pesquisa, acreditamos que ela não possa ser deixada de lado ao analisarmos nossos dados de pesquisa.

Ao longo desta seção procuramos refletir sobre a constituição do sistema escolar alemão e sobre a configuração de uma cultura escolar associada à cultura escrita e a letramentos dominantes que, em diferentes épocas, penetraram a escola. Igualmente, pensamos sobre letramentos escolares que impactaram a sociedade a partir mesmo do acesso a leitura e/ou a escrita e sobre a maneira como o acesso à cultura escrita, o papel por ela representado na sociedade e a representatividade da escola, da família, do Estado e da Igreja nesse processo implicaram a configuração do horizonte apreciativo a partir do qual os imigrantes percebiam e valoravam a realidade a sua volta. Na próxima seção, voltamos o nosso interesse para a constituição da cultura escrita e da cultura escolar em Blumenau, suas especificidades e traços que as identificam.

4.3 O DIÁLOGO ENTRE A CULTURA ESCRITA E A CULTURA ESCOLAR – DA FUNDAÇÃO DA COLÔNIA À NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Nesta seção, dedicamo-nos a refletir sobre como a cultura dos colonos alemães, especialmente, as práticas e eventos de letramento que a caracterizam, e as crenças e valores imbricados ao seu horizonte axiológico, repercutiram na configuração da escola e de uma cultura escolar em Blumenau.

4.3.1 O espaço e o papel da cultura escrita e da cultura escolar na constituição da colônia de Blumenau: algumas reflexões

Seyferth (2011), falando especificamente sobre a colônia de Blumenau, ressalta algumas informações que nos parecem relevantes para pensar a sua constituição. Por ela circularam viajantes, geógrafos e outros cientistas (dentre os quais

destacamos Fritz Müller), o que não foi um dado comum a outras colônias alemães, nem em Santa Catarina e nem em outras Províncias (SEYFERTH, 2011). Isso ocorreu em parte em virtude da ligação do fundador da colônia com o meio acadêmico alemão e em parte por conta de sua obra propagandística, que tornou a colônia bastante conhecida como um empreendimento de sucesso. Com certeza, a passagem desses sujeitos por Blumenau deixou suas marcas e foi contribuindo para a constituição de uma elite urbana que atribuía valor elevado não apenas à escola, mas também à cultura escrita. Como Seyferth também destaca e como nos parece claro em Deeke (1995 [1917]), em pouco tempo havia na colônia um núcleo urbano, onde se organizavam artífices e comerciantes e onde se centralizavam as atividades administrativas: a *Stadtplatz*.

Parece-nos que a empreitada de Dr. Blumenau, diferentemente de outras organizadas pelo governo brasileiro ou por companhias agenciadoras, havia envolvido um planejamento prévio, que incluía um projeto delineado no sentido de se construir uma colônia fortalecida pela articulação entre atividade agrícola, comercial e industrial. Ou seja, antes de fundar a colônia, Dr. Blumenau havia planejado cuidadosamente seu empreendimento, inclusive havia explorado a região e conhecia seus recursos, o fato de o rio ser navegável até a foz e a proximidade do litoral. Havia ainda antecipado, como parte de seu projeto, as características dos imigrantes que desejava trazer para a colônia. Como afirma Seyferth, o fundador da colônia não tinha, como muitos dos colonos que se fixaram no Brasil, motivos para emigrar: não sofria perseguição política, havia conquistado um espaço na esfera acadêmica e, nesse meio, gozava de certo prestígio e de boas relações, tanto que, após algumas décadas vivendo no Brasil, retornou para a Alemanha onde viveu até o fim de sua vida. Nesse sentido, é interessante pensar que o Dr. Blumenau além de agenciar a vinda dos imigrantes, instalou-se junto com eles na colônia e assumiu a sua direção durante anos, até que Blumenau fosse elevada à categoria de vila. Para a instalação da colônia, associou-se a um comerciante alemão residente em Desterro (a cujo nome não tivemos acesso), requereu terras devolutas e adquiriu pequenas áreas particulares no médio Vale do rio Itajaí-açu, com o objetivo de ali instalar a colônia.

Já falamos anteriormente do Sr. Sturz, cônsul geral do Brasil na Prússia. Segundo Seyferth (2011), foi justamente após conversa com ele, em 1844, que Dr. Blumenau começou a planejar a empreitada. A autora menciona que partiu do cônsul a ideia de um grande projeto de colonização, o qual, todavia, acreditava ser incompatível com o regime escravista. Coube a Dr. Blumenau buscar executá-lo após uma viagem em que percorreu o sul do Brasil como representante da Sociedade de Proteção aos Imigrantes Alemães no sul do Brasil, o que fez com o incentivo de figuras ilustres da Alemanha da época, como Alexander von Humboldt.

O que tornava sua empreitada então diferenciada, a ponto de obter o apoio de figuras ilustres na Alemanha (onde, como já mencionamos, muitos viam com desconfiança a emigração para o Brasil, dadas as experiências anteriores marcadas pelo insucesso) e também no Brasil (entre eles o do Marquês de Abrantes, chefe de uma missão diplomática do governo brasileiro em Berlim, encarregado de mediar novas iniciativas de imigração)?

Como afirma Bakhtin (2010, [1920-1924]), imbricada à arquitetônica do ato responsável, está a maneira como vemos o mundo, o horizonte apreciativo que norteia nossas escolhas. Esse horizonte apreciativo é constituído dialogicamente nas interações com o(s) outro(s) e é marcado pelos valores do grupo social ao qual pertencemos. Ideologicamente, a emigração, na Alemanha, era vista com bons olhos para amenizar os problemas sociais e econômicos pelos quais o país passava; no entanto, era preciso que os sujeitos alemães ou brasileiros à frente desse processo fossem idôneos e não visassem apenas ao lucro a ser obtido com o agenciamento de novos imigrantes. Isso era raro, pois para a maior parte dos agenciadores, essa era uma atividade comercial. Dr. Blumenau, no entanto, tinha credenciais acadêmicas (o título de doutor em Química), trânsito e certo prestígio nas esferas política e científica, conhecimento prévio do sul do Brasil, de outras colônias e das demandas do imigrantes, bem como havia, de certa forma, representado (sob a indicação de Alexander von Humboldt) os interesses desses imigrantes por meio de sua participação na Sociedade de Proteção aos Imigrantes Alemães no sul do Brasil. Todas essas características pareciam se relacionar ao conjunto de valores que

caracterizavam o horizonte apreciativo desses sujeitos (figuras ilustres no universo político alemão e brasileiro), representantes de esferas assinaladas pela ideologia oficial, e também com seu ideário: o de “dar oportunidade¹¹⁷ aos emigrantes (motivados por razões econômicas e/ou políticas) de formar uma nova pátria (obviamente germânica) num outro país.”(SEYFERTH, 2011, p. 50).

Para os imigrantes recém-chegados, muitos eram os desafios: após a longa viagem, havia as dificuldades de uma terra ainda por desbravar, os ataques dos índios, a vida difícil nos barracões em que os imigrantes se amontoavam até conseguir erguer suas casas em meio à mata cerrada, o clima quente, as doenças tropicais, os poucos recursos e, principalmente, a ausência total de recursos aos quais estavam acostumados na Europa, entre eles, a ausência de escolas¹¹⁸. Ausência essa que era algo bastante incomum para os imigrantes, tendo em vista que, nessa época, como já realçamos, a oferta de ensino elementar gratuito já havia se universalizado na Alemanha há bastante tempo e a figura (papéis) dos professores vinha se fortalecendo a partir das reformas educacionais introduzidas por Humboldt¹¹⁹ nas primeiras décadas do século XIX.

A fundação do primeiro núcleo escolar, em 1854, quatro anos após a fundação da colônia, efetivou-se a pedido de Dr. Blumenau e da comunidade de recém-imigrados, que solicitaram ao então Presidente da Província de Santa Catarina, João José Coutinho, a criação de uma escola elementar pública¹²⁰.

¹¹⁷ Evidentemente, esse era um discurso construído para atrair os emigrantes, uma vez que as causas do incentivo à migração foram outras, como já comentamos.

¹¹⁸ É importante sublinhar que esse relato do panorama encontrado pelos primeiros imigrantes ao chegarem a Blumenau, registrado em inúmeros documentos da época e condizente com quadros da imigração não só em Blumenau, mas também em outras regiões do Brasil, compõe parte do “mito fundador” da cidade, imortalizado nos relatórios do Dr. Blumenau e na voz de uma série de escritores que, inspirados no romantismo alemão, registraram os primeiros tempos da colônia. A entonação valorativa que marca esses textos realça o heroísmo dos primeiros colonos e, acreditamos, contribuiu para a criação de uma imagem idealizada do colono e do administrador da colônia.

¹¹⁹ Lembremos que sempre que utilizamos apenas Humboldt, referimo-nos a Wilhelm von Humboldt.

¹²⁰ Não localizamos em nenhuma fonte de pesquisa o nome dessa primeira escola da colônia. Em todos os documentos, ela é mencionada como a primeira escola de

Conforme Luciano (2001), nessa época, eram poucas as escolas elementares distribuídas pela Província de Santa Catarina, assim, “A necessidade de instrução elementar era uma reclamação da população que, de diferentes localidades, solicitavam ao Presidente, por meio de abaixo-assinado, o aumento do número de escolas [...]” (LUCIANO, 2001, p. 24).

No final da década de 1840, como aponta Luciano (2001), a população de toda a Província de Santa Catarina era estimada em 90.000 pessoas. Havia, em toda a Província, 65 escolas (todas elementares), das quais 38 eram públicas e 27 eram particulares e subvencionadas pelo governo. As escolas públicas atendiam 1.182 alunos distribuídos em classes superlotadas, o que dificultava a aprendizagem e evidenciava um enorme déficit, que, segundo a autora, não foi superado nas décadas seguintes. Foi essa dificuldade do Estado em prover escolas públicas que pudessem atender a população, principalmente nas regiões mais distantes e menos populosas, que abriu espaço para a criação, na região de Blumenau, de uma extensa rede de escolas comunitárias nos anos que se seguiram. Lembramos que o surgimento de escolas comunitárias não era uma realidade apenas em Blumenau (ainda que aí tenha alcançado maiores proporções), ele ocorria também em outras colônias teuto-brasileiras, caso, por exemplo, da Colônia Santa Isabel, onde os colonos também se organizaram para fundar escolas para as crianças (STOER, 1939), as quais, sem a iniciativa da comunidade, dificilmente teriam acesso ao ensino formal.

É importante dizer que, em meados da década de 1880, o número de escolas comunitárias em Blumenau ultrapassava em muito o número de escolas particulares subvencionadas pelo governo em toda a Província. Para se ter uma panorama comparativo, até 1883, independentemente das frequentes

Blumenau, ou como “escola dos meninos”. Sabemos que o seu prédio (a casa da escola) ficou pronto apenas em 1862, em um espaço criado pelo Pastor Oswald Hesse, na colina onde hoje se localiza a Igreja Evangélica Luterana, no início do bairro Garcia (Fonte Luminosa). A escola conhecida, em Blumenau, como escola número 1, localizada na Itoupava Central, não foi a primeira de Blumenau, sendo somente construída em 1870. O nome (n.º. 1) remete ao fato de a região ser loteada para que nesses lotes fossem construídos os prédios de interesse da comunidade. No lote 1, construiu-se a escola; no lote 2, a igreja; no 3, o cemitério e assim por diante (DAY, 2010).

missivas do Dr. Blumenau solicitando escolas públicas, havia 90 escolas em Blumenau¹²¹ (sendo 5 na sede da colônia), mas dessas, apenas 2 eram públicas¹²² (KORMANN, 1994). Em toda a Província de Santa Catarina, segundo Luciano (2001), havia, em 1889, 159 escolas, sendo que 45 estavam fechadas por falta de professores; 104 eram públicas e as restantes 55 eram particulares (subvencionadas). Como podemos perceber, as escolas comunitárias não subvencionadas pelo governo não constavam nas estatísticas oficiais, porém a comparação é interessante: havia em Santa Catarina, em 1889, 114 escolas efetivamente em funcionamento que recebiam subvenção do governo da Província ou eram públicas; somente em Blumenau, na mesma época, havia 90 escolas, sendo apenas duas públicas e uma subvencionada (O Colégio São Paulo, que recebeu subvenção do governo até 1886, segundo Kormann (1994)).

Chamamos a atenção para o fato de as escolas comunitárias não serem mencionadas nas estatísticas oficiais do governo da Província de Santa Catarina, o que sugere o seu não reconhecimento pelo poder público. Esse o trabalho da ideologia oficial, que não só age na constituição e “seleção” de letramentos dominantes, mas também na “seleção”, “oficialização” e ratificação de instituições que a representem. Nesse sentido, a ideologia oficial age determinando o que é oficial e, portanto, fiscalizado e reconhecido; e o que é não oficial, não fiscalizado, não reconhecido e que, em virtude disso, pode “ignorar” as suas determinações, no sentido de não tomar conhecimento delas ou não cumpri-las. De certa forma, ao não reconhecer as escolas comunitárias, o poder público dá a elas um status de escolas “menores”, “clandestinas”¹²³, por outro, não se obriga a fiscalizá-

¹²¹ Lembramos que a extensão territorial de Blumenau, na época, como já citado, era muito superior à atual. Portanto esse número diz respeito ao total de escolas distribuídas na região geográfica que então configurava a colônia.

¹²² A escola dos meninos (situada no terreno doado pelo Pastor Hesse) e a das meninas (situada na atual rua das Palmeiras).

¹²³ Silva Filho (2013), esclarece que como o catolicismo era, na época, religião oficial do Estado brasileiro, havia uma resolução de 1854 que proibia que professores não católicos lecionassem em escolas públicas e particulares, o que era um impeditivo para que as escolas teuto-brasileiras, muitas delas protestantes, fossem registradas na Diretoria Geral da Instrução.

las e tomar conhecimento efetivo do que nelas ocorre: como ensinam, o que ensinam, em que língua se efetiva esse ensino. Vejamos que se, por um lado, essa “clandestinidade” é incômoda (porque torna essas escolas oficialmente inexistentes), por outro ela é confortável (porque as deixa livres para agirem da maneira como desejam, enquanto o poder público não é capaz de suprir a necessidade de escolas públicas e enquanto a pressão pelo ensino em língua portuguesa não se materializa de forma mais efetiva na Província, o que só ocorreria no início do século XX).

Tal panorama, ou seja, o grande número de escolas na colônia (quando comparado esse número com o número de escolas da Província), ao que nos parece, deriva, pelos menos parcialmente, do fato de que os imigrantes que vieram a constituir a cidade de Blumenau, independentemente dos contextos socioeconômicos dos quais provinham na Alemanha, estavam envolvidos em práticas de uso da leitura e da escrita, a que emprestavam valor positivo (RUSSEL, 1899). Além disso, como já abordamos nas seções anteriores, a escola representou um papel importante na constituição da própria Alemanha e na consolidação de um ideário vinculado à reforma protestante: sobre ela se assentava a educação moral, espiritual, intelectual e cidadã do indivíduo (RUSSEL, 1899; CHARTIER, A.M., 2011).

Também, lembramos que, dentro dos ideais reformistas, o acesso à escola era responsabilidade da família, do Estado e da Igreja. Ainda que nem todos os imigrantes fossem luteranos, é inegável o impacto que a reforma protestante teve sobre a configuração de um sistema de ensino na Alemanha, o que, certamente, marcou toda a história da educação nesse contexto, portanto, era de se esperar que independentemente da confissão religiosa, os valores e crenças dos imigrantes fossem marcados pelo imperativo do acesso à escola. Nesse sentido, cabia à família se responsabilizar pela frequência da criança à escola e, ao Estado, prover escolas públicas para atender essas crianças. Como nossos atos são sempre balizados pelo nosso horizonte apreciativo (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), o primeiro movimento dos imigrantes, representados pelo administrador da colônia, foi no sentido de solicitar do governo da Província a abertura de escolas que pudessem atender aos filhos dos colonos.

Dr. Blumenau, em diferentes relatórios escritos ao governador da Província, expressava a preocupação com a

criação de escolas e, mais ainda, com a premência de que os imigrantes aprendessem a língua portuguesa tanto na sua modalidade oral, quanto na sua modalidade escrita; ainda que, como veremos adiante, esse aprendizado não devesse substituir o da língua alemã.

Nesse contexto, muitos são os dados que falam a favor do engajamento dos imigrantes em práticas de uso da leitura e da escrita e que ratificam a valoração positiva emprestada por esses sujeitos a tais práticas, presentes mesmo nas suas atividades cotidianas. Lembramos que somos todos sujeitos datados (GERALDI, 2010), responsáveis e responsivos, constituídos ao longo das interações de que participamos (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Os imigrantes que chegaram a Blumenau trouxeram consigo, “impressos” nos horizontes axiológicos que os assinalavam e moviam seus atos, os valores, hábitos, verdades e crenças que já possuíam na Alemanha. Esses hábitos envolviam a manipulação de livros, jornais, folhetos etc. e, nesses suportes textuais, a leitura de uma infinidade de textos de diferentes gêneros, que iam da notícia à música, do romance à poesia. No cotidiano da colônia, esses hábitos foram sendo reinventados em eventos de letramento (HEATH, 1982) que se adaptavam às condições aqui encontradas e às interações que os colonos, aos poucos, foram construindo.

Isso fica claro nos relatos transcritos por Deeke (1995 [1917]) do artigo *Conversa de um Velho Colono Blumenauense*, publicado no calendário *Der Volksbote*, em 1903, e editado em Joinville, em que o autor assim se refere aos hábitos da colônia e dos colonos em seus primeiros anos:

Aos domingos, diversos colonos se reuniam em uma casa amiga e comentavam acontecimentos da semana: as pequenas alegrias ou alguma desgraça ou drama que ocorresse com algum dos colonos, no meio da floresta. Às vezes, um deles levava consigo um livro para que lessem alguns trechos, cujo teor era discutido em seus mínimos detalhes. (DEEKE, 1995 [1917], p. 57).

Do relato acima se depreende que, entre os parcos pertences trazidos da Europa, os imigrantes trouxeram livros,

livros esses que faziam parte das suas práticas de letramento. O autor realça que, nessas reuniões sociais na colônia, além dos relatos da semana, havia momentos de leitura em voz alta, após o que os colonos detinham-se em comentários sobre os trechos lidos, o que reforça a atenção e a importância dada à leitura e mesmo o prazer que essa lhes dava, uma vez que essa era uma atividade voluntária. Vejamos que, na Europa, nessa época, a leitura silenciosa já era uma prática consolidada, assim a leitura coletiva, em voz alta e comentada, constituiu-se como um evento de letramento local, adaptado à realidade da colônia, seja em virtude de ausência de livros, seja em virtude da ausência de outros eventos de letramento dos quais esses sujeitos (primeiros imigrantes) costumavam participar em sua terra natal. Como afirma Maybin (2007), os letramentos são móveis e atendem a configurações e reconfigurações nas práticas sociais: novas realidades, necessidades e demandas implicam o surgimento ou o enfraquecimento de eventos e práticas de letramento enraizados na cultura, isso o que vemos aqui.

Essa valoração positiva emprestada às práticas de uso da escrita pode ser depreendida também da análise de eventos relatados por Kormann (1995), quando se refere aos hábitos dos primeiros moradores de Blumenau.

Como já apontamos que o empreendimento de Dr. Blumenau foi planejado desde o seu início, começamos aqui a falar das práticas de uso da escrita do próprio fundador e daqueles que ele “convidou” para participarem do empreendimento, com o objetivo de apontar a valoração que ele e seus primeiros “colaboradores” emprestavam à cultura escrita. Na próxima seção, ocupamo-nos de refletir sobre os hábitos dos moradores da colônia/cidade de Blumenau em suas primeiras décadas.

Dr. Blumenau, ainda antes de fundar a colônia de Blumenau, já havia escrito a obra *Emigração e Colonização Alemãs*, editada em 1854 e publicada na Alemanha. Ao longo dos anos seguintes, já instalado no Brasil, publicou outras tantas obras na Alemanha, fazendo, principalmente, propaganda da colônia e dos benefícios da imigração para o imigrante (algo semelhante ao que fizeram, no início da colonização do Brasil, os autores que produziram obras representativas do que se costuma chamar hoje de literatura informativa). Ainda, com o

objetivo de divulgar sua empreitada na colonização de Blumenau, ele escreveu, segundo Kormann (1995), “vários relatórios, cartas e informações diversas, inclusive sobre clima, solo e fatos interessantes ocorridos com os imigrantes nos primeiros anos na mata virgem.”. Todos redigidos em alemão, em virtude mesmo das condições de produção desses textos - segundo a autora, Dr. Blumenau apresentava algumas dificuldades no domínio da modalidade escrita do português – e da orientação a um interlocutor previsto (BAKHTIN, 2003d [1953]), uma vez que, acreditamos nós, tais textos se destinavam, principalmente, a alemães que possivelmente viessem a se interessar por imigrarem para a colônia de maneira a fortalecer o seu projeto colonizador.

O próprio Dr. Blumenau, no Quarto Relatório da Colônia, datado de 1853, assim se expressa a respeito da necessidade de propaganda de sua empreitada na Alemanha:

Para bem esclarecer o público alemão sobre o Brasil, não bastam curtos artigos de jornais, mas precisará de uma exposição ampla, escrita com lealdade e clareza e espalhada em forma de folheto e em milhares de exemplares, gratuitamente, por toda a Alemanha. Unicamente assim o público alemão, disposto para a imigração, pode ser esclarecido sobre o Brasil com prontidão e eficácia. (BLUMENAU, 1853 - BLUMENAU EM CADERNOS, 1957/58, p. 106).

Da leitura do excerto acima depreendemos a preocupação de Dr. Blumenau: (1) com a propaganda ideológica de seu empreendimento, feita em forma de folhetos, portanto de forma barata e que poderia possibilitar-lhe ampla divulgação; (2) de que essa propaganda fosse materializada não em artigos sucintos de jornais, que talvez alcançassem um público mais restrito e que, de fato, dadas as características do próprio gênero do discurso *artigo jornalístico*, talvez pouco se prestassem à propaganda ideológica que desejava realizar, mas em “exposição ampla” realizada em folhetos de propaganda; (3) de que essa propaganda fosse “escrita com lealdade e clareza”, e que, portanto, não estivesse sujeita ao acento de valor dado pelos

imigrantes e os próprios jornais à imigração, mas sim materializasse a voz do próprio administrador da colônia e daqueles que eram afeitos à empreitada; (4) de que a propaganda fosse eficaz (convincente), atraindo novos imigrantes que agiriam no fortalecimento da colônia, uma das grandes dificuldades enfrentadas por Dr. Blumenau nos primeiros tempos. Ainda, podemos subentender que o método de divulgação visava alcançar uma população que tinha entre suas práticas de letramento a leitura de textos de extensão textual mais longa, que circulavam nesse suporte textual (folhetos).

Pouco tempo depois, em 1852, fixou-se em Blumenau o Dr. Fritz Müller, amigo pessoal de Charles Darwin. Müller, apesar de ter escrito um único livro, costumava registrar os resultados de suas pesquisas em jornais, revistas e cartas endereçadas a um grande número de parentes e cientistas europeus. Acreditamos que a sua presença na colônia, mesmo que motivada por interesses de pesquisa, poderia ratificar a propaganda ideológica do Dr. Blumenau, agindo na atração de um imigrante pré-selecionado pela própria valoração que poderia emprestar à presença do cientista na região. Se agimos balizados pelo nosso horizonte axiológicos nos quais se marcam nossas crenças e valores (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004 [1929]), a estada de Dr. Fritz Müller na região certamente contribuiria para atrair para colônia imigrantes que valorassem a presença desse cientista e, portanto, que valorassem as práticas letradas relativas à esfera científica e escolar.

Junto com o Dr. Fritz Müller, veio para o Brasil seu irmão, August Müller, dedicado aos estudos teológicos e da agricultura, que, ainda antes de vir para o Brasil, traduziu do Português para o Alemão dois volumes: Consolidação das Leis Civis do Império do Brasil e Código Criminal, entre outras leis. Fato esse que parece sublinhar a intimidade de August Müller, já nessa época, com o português. Ressaltamos a intencionalidade dessas traduções, no sentido de subsidiar as ações dos colonos em Blumenau, no sentido de “garantir” certa segurança ao próprio Dr. Blumenau e de agir também na propaganda ideológica da colônia, “assegurando”, pelo menos em tese, ao colono ou aos seus representantes (entre eles, o próprio Dr. Blumenau), o conhecimento das leis brasileiras.

Kormann (1995), ainda falando sobre os primeiros tempos da colônia, aponta que, em 1857, chegou a Blumenau o pastor Hesse¹²⁴, segundo ela, um dos maiores intelectuais da colônia. O pastor escrevia sermões, artigos para o *Kolonie Zeitung*¹²⁵ de Joinville e para periódicos alemães, crônicas sobre a vida na colônia e críticas de arte, algumas delas também para esse jornal e outras para periódicos alemães. Ressaltamos nesses textos do pastor Hesse um direcionamento à dimensão macrocultural, mas um direcionamento também à dimensão microcultural, ao leitor local, ao imigrante, que constitui seu interlocutor previsto. Vejamos que isso diferencia os textos do pastor daqueles produzidos pelo Dr. Blumenau e pelos irmãos Fritz e August Müller, os quais se dirigiam principalmente às esferas de poder (no Brasil e na Alemanha) e a interlocutores na Alemanha.

Os fatos que apontamos até aqui parecem mostrar que: as ações de imigração imbricadas à fundação de Blumenau se efetivaram de maneira planejada, o que incluía, entre outras questões, uma preocupação (ainda anterior à imigração) com o aprendizado da língua portuguesa por parte daqueles que arquitetaram a colonização; a proliferação de uma literatura de informação voltada ao leitor que constituía potencial imigrante, o qual, todavia, via de regra, não possuía o domínio da língua portuguesa e, portanto, precisava ser interpelado em alemão; a preocupação com a constituição de um arquivo documental escrito, constituído por textos de diversos gêneros, que apresentam os registros dos primeiros tempos da vida na colônia e que se prestaram a finalidades igualmente várias; a existência, dentre os imigrantes que vieram para a cidade nos seus primeiros anos, de um número expressivo de indivíduos com formação acadêmica, o que ratifica a importância dada às práticas de uso da leitura e da escrita e, mais especificamente, à produção de registros escritos das experiências por eles vivenciadas, direcionados, muitas vezes, ao seus compatriotas na Alemanha. Dessas observações depreendemos a valoração

¹²⁴ Segundo uma crônica sobre a Colônia de Santa Isabel (STOER, 1939), uma das mais antigas colônias alemães de Santa Catarina, o pastor Hesse também atendeu a essa colônia durante algum tempo, deslocando-se de Blumenau para lá duas vezes por ano, a fim de realizar os cultos religiosos.

¹²⁵ Jornal publicado em Joinville, mas que também circulava em Blumenau.

emprestada, na colônia, à cultura escrita e, conseqüentemente, à escola, desde os seus primórdios. Como nos lembra Julia (2001), a escola moderna e, portanto, também a cultura escolar nesse contexto, vincula-se, ainda que de diferentes maneiras, em diferentes cronotopos, à cultura escrita.

4.3.2 Práticas e eventos de letramento – um diálogo entre a escola e o mundo que a circunda

Uma das características que marca Blumenau desde seus primeiros tempos é, segundo Huber (2007) e Seyferth (2004), a produção de uma vasta literatura em alemão, que se estende da fundação da colônia até o final da década de 1930.

Segundo Kormann (1995), muitas das primeiras obras literárias escritas em solo brasileiro por imigrantes alemães foram redigidas por professores, entre eles, August Müller, que lecionou por mais de 25 anos em uma escola particular situada no Salto Weissbach, em Blumenau, e Karl Klein, professor primário que emigrou para o Brasil em 1856 e que publicou um grande número de novelas, contos e crônicas, todos em alemão.

Também Paulo Augusto Rudolf Damm, professor daquela que se tornou uma das mais importantes instituições de ensino de Blumenau no final da década de 1880 – a Escola Nova Alemã de Blumenau -, traduziu diversas obras de escritores brasileiros do Romantismo para o alemão, o que pode sugerir que estas obras eram lidas em alemão nas escolas blumenauenses, ainda que com o objetivo de estudar a literatura brasileira. Kormann (1995) cita a seguintes obras: *Inocência* (de Visconde de Taunay); *Ubirajara* e *Iracema*, dentre outros livros de José de Alencar; e *O Rebelde*, de Inglês de Souza, os quais foram publicados em folhetos e jornais que circulavam na região. Ainda, Damm traduziu poesias diversas de Casimiro de Abreu, Castro Alves, Fagundes Varela, Guerra Junqueira e Olavo Bilac. Lembramos que o primeiro poema de Olavo Bilac que se tornou conhecido foi publicado na década de 1880 e que a obra *Inocência*, por exemplo, foi publicada em 1872, o que aponta que Damm teve acesso a obras literárias publicadas em língua portuguesa que lhe eram contemporâneas. Portanto, essas obras

chegavam à região de Blumenau, ainda que, talvez, não circulassem na região em suas versões originais em português.

Kormann (1995) ainda cita Georg Knoll, que, no final do século XIX e na primeira década do século XX, traduz para o alemão obras de José de Alencar e Monteiro Lobato. Por fim, realçamos a produção de livros infantis escritos¹²⁶, ainda nas primeiras décadas de imigração, por Maria Faulhaber, esposa do Pastor Faulhaber, entre elas *Aschenbrödel* (Gata Borralheira) e *Weinachtsmärchen* (Contos de Natal) (KORMANN, 1995).

Kormann (1995) alinha uma vasta série de autores que escreveram um pouco de tudo - relatos de viagem, romances, relatos da colônia, poesias e contos de inspiração variada, músicas, textos de inspiração religiosa e livros didáticos – nas primeiras décadas da colônia. Na colônia, dentre os escritores dos primeiros tempos, há sujeitos com profissões diversas: professores (primários), pastores, comerciantes, jornalistas, engenheiros, servidores públicos e donas de casa instruídas que receberam uma educação caseira mais elaborada do que aquela oferecida nas escolas primárias, alemãs ou públicas da colônia, um grupo de escritores - imigrantes ou filhos de imigrantes cujas atividades profissionais estavam vinculadas ao núcleo colonial (*Stadtplatz*) – os quais constituíram uma espécie de *elite* intelectual colonial, ainda que nem todos pertencessem a famílias que ascenderam socialmente. Isso parece falar a favor de algo que já apontamos anteriormente, o engajamento de todos esses sujeitos, provenientes de diferentes contextos socioeconômicos, em práticas de uso da escrita, portanto, em eventos de letramento (HEATH, 1982). Algo que, com certeza, marca-se na microcultura e se impõe como prática cultural trazida já da Alemanha e, talvez por isso, mais familiar a esses indivíduos se mediada pela língua alemã. Ressaltamos também a produção de livros destinados às crianças da colônia, o que nos faz pressupor o envolvimento dessas em eventos de letramento promovidos pela comunidade, falando a favor da

¹²⁶ Não tivemos contato com os livros de Maria Faulhaber, por isso não sabemos se são resultado de tradução, adaptação ou se são constituídos por histórias recontadas pela autora. Preferimos, assim, utilizar o termo “produção”, porque acreditamos que independentemente da maneira como foram redigidos, são enunciados produzidos pela autora, que estão em diálogo com outras obras às quais remetem.

inserção dos sujeitos, desde a tenra idade, nesse tipo de prática social.

Huber (2007) e Seyferth (2004) destacam que muitas vezes a essa literatura se atribuiu pouco valor em termos estéticos, sendo mesmo considerada como “literatura de almanaque e jornal”, numa reprovação reforçada pela referência aos suportes textuais em que geralmente circulava¹²⁷. Entre outros motivos, Huber, explica que essa reprovação vinculou-se ao fato de ser uma literatura produzida por imigrantes para imigrantes, sem pretensões de alcançar públicos mais amplos. A emigração representava um corte, uma cesura profunda na vida dos sujeitos, corte esse que “sempre deixa marcas indeléveis na personalidade, nas reações, nas características, bem como nas transformações pessoais que constituem os aspectos mais importantes da espiritualidade teuto-brasileira.” (HUBER, 2007, p. 281). Essa espiritualidade, conforme a autora, “está no cerne da literatura dos imigrantes, que só pode ser entendida a partir dela.” (HUBER, 2007, p. 281). Assim, os imigrantes falavam de suas próprias experiências ou de experiências de pessoas que lhe eram próximas.

Lembramos que todo texto é marcado por um cronotopo e por índices de valor que aí se inscrevem, por isso, não existe texto neutro, uma vez que ele é sempre o resultado de um ato responsável do sujeito e surge marcado por um dado tom emotivo-volitivo que revela (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), por um lado, o posicionamento do sujeito perante o mundo e perante o outro que constitui seu interlocutor e, por outro lado, seu posicionamento em relação aos já-ditos com os quais dialoga (BAKHTIN, 2003d [1953], VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993 [1929]). Todo enunciado nasce assim marcado pela atmosfera de uma época. Ora não havia nada mais marcante na vida dos imigrantes, nada mais presente e nada que os unisse mais do que a experiência da imigração, o contato com a nova terra, o

¹²⁷ Mesmo que, no Brasil, muitas obras, entre elas principalmente as dos nossos escritores românticos, tenham sido publicadas originalmente em jornais de circulação regional, caso, por exemplo, de diversas obras de José de Alencar, o que contribuiu para a sua popularização, essas obras eram posteriormente publicadas em livros. Isso não aconteceu com boa parte da literatura produzida em Blumenau na época, a qual, frequentemente, apenas circulou em jornais e almanaques locais ou regionais.

“pioneirismo” da conquista de “uma terra a ser desbravada”. Portanto, era disso que a primeira geração de escritores teuto-brasileiros – caracterizada por Huber (2007) como escritores inspirados no lirismo romântico alemão, que tinham como temática principal o caráter paradisíaco da nova pátria brasileira - falava. Eram textos produzidos para circularem em jornais e almanaques locais e regionais, mas também para constituírem parte de eventos de letramento que se efetivavam na esfera do cotidiano, em momentos da vida privada, em reuniões de família, em pequenos saraus etc. Talvez por isso mesmo tenham sido pouco valorizados por críticos literários, porque, ainda que constituíssem poemas, aproximavam-se dos letramentos vernaculares, aos quais frequentemente se atribui pouco valor em esferas mais formalizadas, onde predominam os letramentos dominantes (HAMILTON, 2000).

Se essas produções literárias constituíam textos escritos por imigrantes, tendo também os imigrantes como interlocutores previstos, parece-nos claro algo que vínhamos apontando até aqui: a inserção desses imigrantes, desde as primeiras levas de imigração, em interações mediadas pela escrita e a valoração positiva a ela atribuída inclusive em eventos da vida cotidiana.

Huber (2007) faz referência a três gerações de escritores locais, a primeira, como já apontamos, era formada principalmente por imigrantes ou filhos de imigrantes cujas atividades vinculavam-se à *Stadtplatz*, os quais compunham, portanto, parte da elite urbana que foi se formando desde os primeiros momentos da colônia.

A segunda geração, conforme Huber (2007), foi marcada pelo desejo crescente de integração à nova pátria e pelo louvor às modificações e ao “progresso” trazido para a região pelos imigrantes. Esse grupo desejava criar uma literatura com características próprias: uma literatura teuto-brasileira. Por fim, a terceira geração definida por Huber, envolve escritores descendentes de alemães já integrados, que resgatam o tema da imigração, mas que se atêm mais a outras temáticas, dentre elas, o medo das campanhas de nacionalização, que, então, ao longo da década de 1930, fortaleciam-se.

No que diz respeito à circulação desses textos na esfera escolar, Seyferth (2004) realça as traduções de Damm, publicadas inclusive em livros didáticos da época. No entanto,

acreditamos que além dessas traduções – fossem elas de poemas ou de romances inteiros – também outras produções literárias teuto-brasileiras, ainda que não produzidas com o objetivo específico de serem lidas na escola (como já apontamos), circularam nesse espaço, já que, como menciona Rambo (2003), a leitura de histórias e de fábulas, a declamação de poesias e a execução de cantos que falavam das raízes culturais alemães tinham papel importante nesse espaço para reafirmar os valores a elas (a tais raízes) atrelados no contexto da escola alemã. Ainda, segundo o autor, “Os livros de leitura utilizados nas escolas costumavam preencher assim uma dupla finalidade: a de exercitar a leitura, inculcar um fraseado e uma pronúncia correta e ao mesmo tempo lembrar e sedimentar os valores de que se acaba de falar [os valores presentes na cultura alemã em relação à família, ao lar, ao trabalho etc.].”(RAMBO, 2003, p.72). Lembramos que esse é um dado bastante presente na cultura escolar da época. Ainda que na Alemanha essa possa ser uma prática mais antiga, que tenha se iniciado ainda no século XIX, também no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, como veremos mais adiante, era comum que os livros de leitura, como os das séries graduadas de leitura que surgiram nos primeiros anos do século XX, tivessem como um de seus objetivos abordar temáticas moralizantes e cívicas, vinculadas ao respeito e ao amor à família e à Pátria. No caso dos livros dos teuto-brasileiros, esses textos remetiam à pátria alemã, aos costumes, valores e cultura alemã, que deveriam ser perpetuados na nova pátria brasileira.

Coadunamos com as observações de Rambo, mas realçamos o fato de que se se investia na tradução para o alemão de obras da literatura brasileira e se essas circulavam na escola e na sociedade, é porque associada a essa preocupação de cultivar os valores e a cultura trazidos da Alemanha, havia também o desejo de situar esses sujeitos em relação à nova pátria e de contribuir para a sua constituição como cidadãos brasileiros. Lembramos que as práticas escolares não são neutras e que as práticas de letramento a elas associadas estão atreladas a relações de poder e a práticas sociais presentes na escola e fora dela, ainda que, como afirmam Barton, Hamilton e Ivanic (2000), alguns letramentos sejam sempre dominantes, mais visíveis e mais influentes do que outros. Dessa forma, o

ensino e aprendizagem concomitante do alemão e do português na escola contribuíam para a construção de um vínculo com a pátria brasileira sem que a ligação com a Alemanha e com os valores trazidos pelos imigrantes se enfraquecessem ao ponto de comprometer o projeto de sociedade que então se tinha. O projeto de letramento que aí se configurava na escola delineava-se de maneira a possibilitar aos sujeitos transitarem por dimensões locais e globais, o que só seria possível se esses pudessem se expressar em ambas as línguas.

Além do espaço dado à prática da leitura e da escrita na escola, é importante sublinhar a importância que essa prática tinha nos hábitos cotidianos da colônia, algo que já apontamos quando falamos da produção literária na Blumenau dos primeiros tempos, mas que fica igualmente evidente na criação e circulação de jornais na colônia.

Deeke (1995 [1917]), ao referir-se à enchente de 1880¹²⁸, por exemplo, faz menção ao relato que o jornal *Kolonie Zeitung* faz do acontecido na época, em 9 de outubro de 1880. Ainda que o jornal fosse publicado em Joinville, colônia vizinha, os registros de Deeke fazem crer que ele circulava frequentemente em Blumenau, publicando, inclusive, textos produzidos pelos moradores desta colônia. Mais uma vez fazemos aqui referência a práticas de letramento presentes na cultura dos imigrantes e trazidas por eles da Europa; hábitos que nos deixam entrever a inserção desses imigrantes em uma cultura letrada, em que jornais, livros e outros suportes de circulação de textos escritos faziam parte da vida cotidiana. Ainda que no Brasil, na época, circulassem inúmeros jornais, o isolamento da colônia em relação ao restante do país era notório; também lembramos que poucos colonos tinham conhecimento da língua portuguesa, principalmente no que se refere a sua modalidade escrita, dessa

¹²⁸ Lembramos que muitas enchentes, ao longo dos anos, marcaram a história da cidade e, em certa medida, também a vida escolar. Um exemplo disso é o que relatamos nesse trecho do texto. Como já apontamos antes, a constituição da escola não se dá apartada da sociedade, de suas práticas, de suas demandas e, portanto, também das dificuldades que enfrenta e dos obstáculos que precisa superar. A própria localização dos grupos escolares sofreu a influência de questões relativas à topografia da cidade. Muitas das escolas situam-se hoje em áreas livres de enchente, servindo de abrigo para as populações localizadas em seu entorno em caso de calamidade.

forma, os jornais que então circulavam na colônia eram principalmente produções locais, publicadas em alemão, que falavam do contexto da colônia e da pátria que tinham deixado para trás (KORMANN, 1995).

Durante os trabalhos de reconstrução da colônia após a dita enchente e paralelamente ao movimento em prol da sua emancipação, foi fundado em Blumenau, por Hermann Baumgarten (um dos primeiros filhos de imigrante nascidos na colônia), seu primeiro jornal, o *Blumenauer Zeitung*, que circulou até 2 de dezembro de 1938, em alemão. Deeke, a esse respeito, faz um observação que nos parece interessante: “O jornal era editado semanalmente, circulando aos sábados, e sua orientação era totalmente apartidária, pois os fundadores, bem como os acionistas, pertenciam a todas as camadas sócio-econômicas.” (DEEKE, 1995 [1917], p. 97).

Lembramos que o relato de Deeke (1995), assim como todo e qualquer enunciado, é marcado pelo horizonte apreciativo do autor, sendo, portanto, um relato interessado e não neutro. Todavia, na época, eram poucos ainda os moradores da colônia, portanto, acreditamos que para que o jornal fosse mantido em circulação por tantos anos seria mesmo necessário que entre os acionistas, ou pelo menos, entre os leitores habituais desse jornal, houvesse sujeitos que não compunham a pequena elite urbana e que, conseqüentemente, pertencessem a diferentes camadas socioeconômicas. Assim sendo, a valoração positiva emprestada à criação e manutenção de um jornal em circulação na colônia era algo que não envolvia apenas a camada socioeconomicamente mais privilegiada da população, mas também sujeitos pertencentes a outras classes sociais que tinham, entre as suas práticas de letramento, a leitura de jornais. Observemos que, nessa época, no Brasil, de forma geral, era grande o número de indivíduos analfabetos e apenas as classes socioeconômicas mais favorecidas tinham acesso à escola, sendo, portanto, leitores de jornais. Ademais, no Brasil, dadas as proibições impostas pela Coroa Portuguesa, a imprensa era algo relativamente recente e o primeiro jornal a circular no país o tinha

feito a partir de 1808¹²⁹, portanto apenas cerca de 50 anos antes da fundação de Blumenau.

No blog do cientista social e pesquisador Adalberto Day¹³⁰, em que ele se dedica a realizar um relato histórico de aspectos da história de Blumenau e da cultura blumenauense, encontramos um artigo do jornalista e escritor Carlos Braga Mueller a respeito da história dos jornais em Blumenau (Anexo E). Nele, Mueller (2011) esclarece que ao mesmo tempo em que Hermann Baumgarten editava em Blumenau o *Blumenauer Zeitung*, em alemão, publicava em Itajaí o *Gazeta de Itajahy*, em português; o que, a nosso ver, ratifica a importância que a língua alemã tinha na sociedade blumenauense (pelo menos entre os leitores de jornal), mesmo ao longo das décadas de 1920 e 1930 (quando o jornal se extingue).

Em abril de 1883, um outro jornal surgiu na colônia, o *Immigrant*, sendo editado pelo fotógrafo e tipógrafo Benhard Scheidelmantel. Já em 1893, foi fundado o *Der Urwaldsbote (Mensageiro da Floresta)*, que circulou até 1941 em alemão. Depois disso, o jornal teve edições em português com o nome de *Correio da Mata* e com subtítulo *Ex-Der Urwaldsbote* e, posteriormente, com o nome *Der Urwaldsbote*, com o subtítulo *Mensageiro da Mata*. O equipamento gráfico do jornal foi posteriormente vendido a Honorato Tomelin, que, em 1943, fundou o jornal *A Nação* (depois vendido aos Diários Associados de Assis Chateaubriand), o qual circulou até 1980, sempre em português (MUELLER, 2011).

Conforme Mueller (2011), ainda em 1924, foi fundado em Blumenau o jornal *A Cidade*, o qual sempre circulou em português. Em 1933, ele assumiu o nome de *Cidade de Blumenau* e circulou até 1962. Sete anos depois seria fundada em Blumenau a primeira emissora de televisão do Estado – a *TV Coligadas* -, mesmo grupo que, dois anos depois, em 1971, montaria um parque gráfico para editar em Blumenau um jornal diário que cobrisse todo o estado – O Jornal de Santa Catarina.

Entendemos que o interesse, na colônia/cidade de Blumenau, pela criação e circulação de jornais também foi uma

¹²⁹ Informações provenientes do site da AANJ. Disponível em: <www.ani.org.br>. Acesso em 20/01/2012.

¹³⁰ Endereço eletrônico: <<http://adalbertoday.blogspot.com.br>>.

prática de letramento trazida pelos imigrantes da Alemanha. Segundo o site da ANJ, Associação Nacional de Jornais, a invenção da prensa de tipos móveis em 1447, por Johann Gutenberg, na Alemanha, instituiu a era do jornal tal como o conhecemos. Já nos fins do século XV, circulavam pela Alemanha boletins que tratavam de assuntos diversos. Ainda segundo o site: “Os primeiros jornais modernos foram produto de países da Europa ocidental, como a Alemanha (que publicou o *Avisa Relation oder Zeitung* em 1609), a França (*Gazette* em 1631), a Bélgica (*Nieuwe Tijdingen* em 1616) e a Inglaterra (o *London Gazette*, fundado em 1665, ainda hoje publicado como diário oficial do Judiciário).” (ANJ, 2011¹³¹). Esse fato ratifica o que já apontávamos anteriormente: a valoração positiva emprestada à leitura e produção de jornais já na Alemanha, prática essa que os imigrantes vão aos poucos constituindo na colônia¹³².

Além dos jornais, circulavam também os calendários, um tipo de publicação que, segundo Grützmann (2006), era produzida na Alemanha desde o século XVI, mas que, ao longo do século XVIII, popularizou-se e adquiriu características mais semelhantes aos calendários que circularam no final do século XIX e início do século XX. Portanto, uma prática que também os teuto-brasileiros vão ressignificar. Em Blumenau, eram produzidos o *Blumenauer Familienkalender*, *Der Urwaldsbote*, *Blumenauer Illustrierter Familienkalender*, *Blumenauer Volkskalender*, *Willes Kalender für die Südstaaten Brasiliens* e o *Calendário Blumenauense*, este último, que começou a circular em 1934, era o único publicado em português (BINDER, 1950). Grützmann (2006) realça a circulação de outros almanaques em Blumenau, como o *Kalender für die Deutschen in Brasilien*, publicado em São Leopoldo pela editora Rotermund, entre 1881-

¹³¹ Informações provenientes do site da AANJ. Disponível em: <www.anj.org.br>. Acesso em 20/01/2012.

¹³² Syferth (2004) sublinha que em todas essas publicações (não só nos jornais editados em Blumenau, mas também naqueles produzidos na região de São Leopoldo, de Joinville e de Curitiba) era destinado espaço para a publicação de obras de ficção, principalmente, poesia, produzidas por autores teuto-brasileiros. Lembramos que essa era uma prática presente também nos jornais brasileiros e que contribuiu, por exemplo, para a popularização das obras de nossos escritores românticos.

1918 e de 1920-1941, o qual passou por modificações, a partir do ano de 1895, exatamente para contemplar o público leitor de Blumenau.

O que nos parece interessante nesse trajeto que analisamos até aqui é que ainda que muitos jornais e calendários circulassem em alemão até o final da década de 1930, havia público também para jornais e calendários escritos em língua portuguesa, como o *A Cidade*, posteriormente, *Cidade de Blumenau*, pelo menos a partir da década de 1920¹³³.

Tendo em vista o que acabamos de apontar, acreditamos ser importante aqui refletir um pouco sobre o espaço dado ao ensino da língua portuguesa e da língua alemã na escola. No que se refere apenas às escolas secundárias, as quais constituem o escopo desta pesquisa, lembramos que no currículo de todas estava explícito o ensino e aprendizagem do português, como analisaremos nos próximos capítulos. Portanto, pelo menos entre aqueles sujeitos que frequentavam ou haviam frequentado as escolas secundárias (e, acreditamos, as elementares públicas), havia um grupo crescente de sujeitos que tinha contato com o português na sua modalidade escrita e que, potencialmente, constituiria um público leitor para esses jornais. Ainda, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, a cidade começou a receber pessoas provenientes de outras cidades de Santa Catarina e de outras partes do país.

Nos *posts* que surgem em resposta a um artigo do jornalista Carlos Braga Mueller (Anexo E) sobre a história da imprensa em Blumenau e que foi publicado no blog de Adalberto Day, figura um debate entre Mueller e Rolf e Renate S. Odebrecht (Anexo F) a respeito do fato de se utilizar ou não a língua portuguesa em Blumenau, o qual nos pareceu

¹³³ Além do *A Cidade*, Binder (1950) menciona que circularam também na região, em português, os seguintes jornais: *O Nacional, Brasil, Correio de Blumenau, Cidade de Blumenau, O Tinhoso e Alvorada* (de Blumenau), *O Gasparsense, Gaspar* (de Gaspar); *Correio de Timbó* (Timbó), *Nova Era, Jornal da Semana* e *O Agricultor* (Rio do Sul); *A Comarca* (Indaial) *Boletim Mensal da Comunidade Evangélica de Blumenau, A Nação, Rotary Clube de Blumenau, Lume, Boletim da Associação Comercial e Industrial de Blumenau, A Folha* (em Blumenau).

Em alemão, ainda houve, *Der Christenbote, Mitteilungen des deutschen Schulvereins, Die Volkszeitung, Der Bote für die evangelische Frauenwelt in Brasilien, Deutschbrasilianische Jugendzeitung*.

interessante para pensar a questão do uso da língua portuguesa na mediação das interações orais e escritas na cidade. Nesses *posts*, os Srs. Rolf e Renate S. Odebrecht apontam que não se pode dizer que não se falava ou se escrevia em português em Blumenau já a partir do final do século XIX, ainda que poucos fossem os professores habilitados para ensinar a língua portuguesa e reduzido o número das escolas públicas nessa época (escolas em que o português obrigatoriamente estava presente no espaço da sala de aula). Rolf e Renate S. Odebrecht citam o exemplo da própria família. Segundo eles, o avô, Emil Odebrecht (cartógrafo e engenheiro geodésico), que imigrou em 1861, confeccionava mapas em português. No entanto, ao relatar a maneira como seus tios e pais aprenderam a língua portuguesa, assim se expressam:

O engenheiro Emil Odebrecht conseguiu com a maior dificuldade, mas conseguiu, que seus sete filhos adolescentes homens aprendessem bem o português; teve a maior dificuldade e gastou muito dinheiro e esforços, inclusive fê-los morar e conviver com as famílias de colegas luso-brasileiros e arranhou-lhes emprego em comércio de luso-brasileiros em Curitiba e no Rio de Janeiro, tudo isto só porque o governo não providenciava professores de português, por mais que a liderança da cidade reivindicasse. (Post de Rolf e Renate S. Odebrecht, publicado em 30/09/2011 no blog de Adalberto Day).

O excerto nos dá pistas sobre a constituição da escola e da disciplina de Língua Portuguesa nas últimas décadas do século XIX. Segundo relato dos Odebrecht, para que os filhos (homens) aprendessem a língua portuguesa, Emil Odebrecht os enviou para outras cidades, o que sugere que o ensino e aprendizagem do português em Blumenau, nessa época, enfrentava dificuldades.

Em resposta a esse *post*, Mueller escreveu outro *post* em que dizia o seguinte:

Quando em 1882 foram convocadas eleições no recém-criado Município de Blumenau,

para se eleger os sete vereadores aos quais caberia administrar o município, apresentaram-se na Sede da Vila apenas 14 eleitores! E por que só 14? Porque para votar era preciso falar o português. Já no Distrito de Gaspar o número de eleitores era maior: 35, porque lá moravam mais “brasileiros”.

Quando meus avós maternos, Thomé e Alcina Braga, chegaram a Blumenau em 1894, vindos da Bahia, tiveram problema de se relacionar com os que moravam aqui, porque [o Sr. Thomé e a Sra. Alcina Braga] não falavam alemão. Contavam minhas tias que a avó Alcina chorava muito por causa disto.

Mas como somos todos produtos do meio, as filhas do casal, minhas tias, falavam alemão e quando queriam combinar que presente de Natal deveriam me dar, para que eu não soubesse o que estavam tramando, falavam em alemão.

Sim, porque eu guri, nascido no ano em que foi deflagrada a segunda guerra mundial, não aprendi a falar o alemão. Fiquei confinado na casa dos meus avós brasileiros, tendo em vista que os avós paternos e meu pai, os Mueller, eram alemães e corriam o risco de a cada minuto serem presos, talvez só porque tivessem dito bom dia em alemão. Meu pai, Karl, e minha mãe Nair (nata Braga) passaram momentos de muita tensão durante a guerra. (*Post* de Mueller, publicado em 30/09/2011 no blog de Adalberto Day).

Concordamos com Mueller quando afirma que o número de pessoas que falavam português em Blumenau era, até o final do século XX, reduzido. A eleição a qual ele se refere ocorreu em 01 de julho de 1882. Nessa época havia 16.380 moradores em Blumenau, porém só 49 puderam ser eleitores, uma vez que para ter direito ao voto era necessário ser brasileiro ou estrangeiro naturalizado, ter mais de 21 anos e falar português. Desses, 14 residiam na região que hoje constitui a cidade de Blumenau, os restantes 35 eram provenientes da região onde hoje fica a cidade

de Gaspar, pois lá havia um número maior de colonos brasileiros, os quais falavam português (SILVA, 1950). Os *post* supramencionados e os dados aos quais acabamos de fazer referência deixam claro por que o ensino de língua portuguesa nas escolas de Blumenau era uma premência, pois, entre outras questões, ele representava acesso à cidadania, dentro do contexto da política brasileira da época.

Retomando o que vínhamos falando à respeito do envolvimento dos primeiros habitantes da cidade em práticas associadas à cultura escrita, realçamos ainda a importância dada, na colônia e depois na cidade, ao teatro. Segundo Kormann (1995), os colonos se reuniam em grupos, chamados Sociedades, delineados com base nas atividades às quais se dedicavam. Dentre essas Sociedades, havia a Sociedade de Atiradores, em que se reuniam indivíduos afeitos à prática do tiro desportivo¹³⁴. Em 24 de julho de 1860, em uma festa dessa Sociedade, houve a primeira apresentação de teatro em Blumenau, a qual, “deu origem à Sociedade Teatral Blumenau, posteriormente Sociedade Teatral ‘Frohsinn’ e, atualmente, Sociedade Dramático-Musical ‘Carlos Gomes’” (KORMANN, 1995, p. 91)¹³⁵. Segundo a autora, os espetáculos teatrais, a partir de então, tornaram-se muito comuns nas escolas, nos salões, nas sociedades, nos bairros, em todo o Vale do Itajaí; no entanto, até a segunda campanha de nacionalização, as peças eram apresentadas somente em alemão. A *Sociedade Teatral União de São José*, de inclinação católica, originalmente uma sociedade beneficente fundada em 7 de setembro de 1884 pelo vigário da paróquia São Paulo Apóstolo de Blumenau, foi a primeira a apresentar espetáculos teatrais em alemão e em português na *Casa S. José*, a qual era, ao mesmo tempo, teatro, rodoviária e hotel.

Como menciona Kormann,

Excetuando a Sociedade Teatral União de São José, os demais espetáculos teatrais em Blumenau eram apresentados em língua

¹³⁴ Ainda hoje, na região, há diversos Clubes de Caça e Tiro, nos quais, originalmente, as pessoas se reuniam para a prática do esporte.

¹³⁵ Seyferth (2004) realça o fato de essas associações terem surgido em um momento em que havia ainda poucos habitantes na colônia, reforçando a preocupação de imprimir a esse contexto hábitos e valores culturais presentes na “velha pátria”.

alemã, que silenciaram durante a Primeira Guerra Mundial, na Segunda Guerra Mundial e com a nacionalização até que, através do microfone da PRC-4^[136] de Blumenau, em 1940, começaram a atuar amadores teatrais em língua vernácula, que se organizaram fundando a Associação de Amadores Teatrais de Blumenau [em abril de 1942]. (KORMANN, 1995, p. 96).

Segundo a autora, em nota publicada no jornal *Cidade de Blumenau*, o grupo, que organizou diversas apresentações a partir de janeiro de 1943, estava vinculado “aos esforços de difundir a *arte nacional*”¹³⁷ na região e em Santa Catarina, contando, para isso, com o apoio do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda como parte da Campanha de Nacionalização que se difundiu no Brasil de forma mais pronunciada a partir de 1938.

Falaremos de forma mais detida sobre as campanhas de nacionalização no último capítulo desta tese, porém é importante realçar que a proibição dos espetáculos teatrais em língua alemã e a divulgação do teatro amador em língua portuguesa estavam vinculados a uma mesma preocupação: a nacionalização “forçada” das regiões marcadas pela imigração teuto-brasileira em que o alemão ainda se encontrava muito presente, principalmente, nas esferas escolar, religiosa, da arte, do trabalho e da vida cotidiana. Assim, é curioso observar como Kormann, de certa forma, parece assumir o discurso oficial, ratificando as iniciativas de controle e cerceamento do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda, vinculadas à ideologia da nacionalização. É importante pensar aqui de onde Kormann fala e por que fala; além de historiadora, lembramos que ela era professora de Artes e parece ser desse lugar, do da professora de artes, interessada portanto na continuidade de práticas culturais, como o teatro, por exemplo, que ela se expressa nesse trecho.

¹³⁶ A PCR-4Rádio Clube de Blumenau foi ao ar em 1935 e foi a primeira Rádio da cidade.

¹³⁷ Aqui entendida como a “arte brasileira”, aquela vinculada a ideia de “nação”, de “cultura nacional”.

Seyferth (2004) realça um dado que também nos chama a atenção, quando fala de Gertrud Gross-Hering, provavelmente uma das mais conhecidas escritoras dentre os escritores teuto-brasileiros residentes em Blumenau. Quando chegou ao Brasil, em 1880, tinha apenas um ano. Seu pai, Hermann Hering, assim como o irmão dele, nas palavras de Seyferth, não eram *imigrantes comuns*, nem vieram ao Brasil com o objetivo de se assentarem em um lote colonial. Pertenciam à pequena burguesia alemã e vieram para Blumenau com o objetivo de se instalarem como comerciantes na *Stadtplatz*, tornando-se, em pouco tempo, prósperos industriais. A própria vinda da família para Blumenau indica que a colônia de Blumenau apresentava um diferencial em relação a outras colônias alemãs distribuídas pelo sul do Brasil. Com certeza, Gertrud Gross-Hering avançou além dos estudos elementares e, como também afirma Seyferth, conviveu desde cedo, no ambiente doméstico, com livros que os pais mandavam trazer da Alemanha.

Na casa onde moravam os Hering, foi construído um palco para apresentações musicais e teatrais, em que a escritora, segundo Seyferth (2004), encenou algumas de suas peças. No entanto, quando a família Hering chegou a Blumenau, o teatro Frohsinn, fundado por Roesse Gaertner (esposa de Victor Gaertner, sobrinho do Dr. Blumenau) com o apoio de famílias que se destacavam em atividades comerciais e industriais, já estava em atividade. Coadunamos com a posição de Seyferth (2004), quando afirma ser surpreendente “a criação de um teatro num lugarejo pouco maior que uma aldeia camponesa (a sede da colônia), e cuja população urbana só ultrapassou os 20 mil habitantes já na década de 1920.” (SEYFERTH, 2004, p. 165). Lembramos, ainda, que, na época de sua fundação, havia na colônia apenas 749 habitantes. Além do Frohsinn, funcionava ainda o teatro localizado na Casa São José.

O palco de teatro instalado na casa dos Hering, a fundação tão prematura de um teatro na colônia, o teatro localizado na Casa São José e o próprio fato de Gross-Hering escrever peças de teatro permitem-nos refletir sobre a maneira como a sociedade blumenauense emprestava valor a essa prática (produzir peças, encená-las e assisti-las) e o papel que ela desempenhava na cultura local. Vejamos que Gross-Hering, tendo imigrado com apenas um ano de idade, não produziria

peças teatrais se não tivesse ao longo da sua constituição como sujeito dialogado com essa prática (em Blumenau) e participado de eventos de letramento em que o teatro tinha papel central.

Observando o programa de apresentações culturais das primeiras escolas blumenauenses, verificamos que a presença de apresentações teatrais também ali se marcava. Vejamos três exemplos citados por Kormann (1994), referentes, respectivamente, ao Colégio Sagrada Família, ao Colégio Franciscano Santo Antônio e à Escola Nova¹³⁸:

No dia 6 de dezembro de 1914, foi apresentado [pelas alunas do Colégio Sagrada Família] o primeiro programa de caráter beneficente realizado na Casa São José em benefício da Cruz Vermelha. As alunas apresentaram: “Valsa” de Schramm com piano, cítara, violino e bandolim. De Mendelssohn foi apresentada a “Marcha” com piano e violino. Também foi apresentada a comédia em um ato “A Filha Adotiva” e em cinco atos, às 6 horas da tarde, com a música “Frühlingserwachen” (Despertar da Primavera) de Bach, com piano e cítara, a peça “Vitória do Amor Cristão”. (KORMANN, 1994, p. 153).

Em 1913, com Frei Stanislaw Schaette, as atividades culturais do Colégio [Franciscano Santo Antônio] passaram a ser publicadas no “Blumenauer Zeitung”. No dia 26 de dezembro de 1913, a Comunidade foi convidada para assistir na Casa São José, em benefício do Colégio, “Kerkermeister” (O Carcereiro) de Kuhnfels e dia 27, o drama “Filho Pródigo”. Em 1914, o Colégio realizou várias promoções em benefício da Cruz Vermelha; no dia 20 de setembro uma noite de arte na Casa São José, constando do programa além de números de poesia, piano, violino, canto coral a quatro vozes, canções e

¹³⁸ Lembramos que essas três escolas têm centralidade na pesquisa em virtude do exposto no capítulo dedicado à metodologia.

harmônio, a apresentação da peça “Der Freischütz” (O Franco Atirador) de Carl Maria von Weber, adaptada por P. Brille, em três atos com coral e sopros (o espetáculo é uma página dos acontecimentos na floresta de Boehmer no final da Guerra dos Trinta Anos) e foi o ponto alto das apresentações. (KORMANN, 194, p. 124).

No cinqüentenário da Comunidade Evangélica de Blumenau, no dia 14 de agosto de 1907, os alunos [da Escola Nova] participaram declamando poesias.

No mesmo ano, a “Neue Deutsche Schule” organizou festejos de sete de setembro nas dependências do Teatro “Frohsinn” com a participação das bandas “Werner” e “Freiheit” (liberdade).

Os alunos da “Neue Deutsche Schule” além do canto coral também se apresentaram no dia 6 de dezembro de 1908, no Teatro “Frohsinn” com a peça teatral “Wallestein’s Lager” (Acampamento dos Wallestein). (KORMANN, 1994, p. 137-138).

Poderíamos apresentar uma série de outros exemplos semelhantes, mas acreditamos que esses são suficientes para nos permitir algumas considerações. O teatro estava muito presente na cultura escolar da época, haja vista que na maior parte dos eventos comemorativos/beneficentes mencionados há espetáculos teatrais, alguns deles envolvendo, inclusive, canto e música instrumental. Esses espetáculos realizavam-se ora no teatro Frohsinn (os da Escola Nova), ora no Teatro São José (os dos Colégios Franciscano Santo Antônio e Sagrada Família) e, além de envolverem a comunidade escolar, eram abertos ao público em geral (inclusive a sua programação era veiculada no jornal, como se observa no segundo excerto), o que, por um lado, ratifica a percepção de que a cultura escolar e os letramentos aí valorados são resultado do diálogo entre a escola e outras esferas que a tangenciam (Maybin, 2007) e, por outro, coincide com o que Chervel e Compère (1999) apontam quando afirmam que a escola historicamente ocupou na sociedade

diferentes funções culturais que envolveram sua abertura a públicos não escolares (ou seja, ao público em geral, mesmo àquele não vinculado diretamente à escola ou cujos filhos frequentavam a escola).

Além disso, os espetáculos mencionados eram apresentados em alemão ou predominantemente em alemão e, de alguma forma, remetiam à cultura alemã, o que pode se dever certamente ao seu direcionamento a um interlocutor previsto (que utilizava ainda o alemão nas interações cotidianas), mas também ao desejo mais ou menos consciente de associar esse evento de letramento a uma cultura, a valores e a uma sócio-historicidade dentro da qual lhes eram atribuídos sentidos. Não podemos nos esquecer que a palavra é sempre carregada de índices de valor que têm profundas raízes socioideológicas vinculadas à cultura de cada grupo social específico (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929]).

Ao materializar o seu querer-dizer em um texto concreto, o sujeito realiza escolhas que incluem a mobilização desses índices de valor de maneira a provocar no outro uma determinada reação-resposta que antecipa nesse processo, de maneira a orientar suas escolhas (BAKHTIN, 2003d [1953]; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993 [1929]). Ainda que se vivesse, na época, um afastamento de 50 a 60 anos da fundação da colônia, o alemão ainda era, como já apontamos, muito presente na vida da cidade, principalmente nas interações da esfera do cotidiano. Quando Kormann, por exemplo, menciona a inauguração do Colégio Luiz Delfino (então Grupo Escolar Luiz Delfino) em 1913, aponta que foi permitido que o professor se dirigisse em alemão aos alunos que ainda não compreendiam a língua portuguesa em sua modalidade oral, portanto, naquela época, muitas crianças chegavam à escola sem falar a língua portuguesa, porque nas interações familiares era o alemão que predominava (uma realidade que se prolongou por décadas, mesmo no contexto pós-movimento de nacionalização, o qual, certamente, afetou muito a esfera do cotidiano, e, nesta, o âmbito das relações domésticas, mas também chegou a esfera escolar). Assim, parece-nos fazer sentido usar a língua alemã em eventos de letramento mediados por textos escritos/orais associados a essa cultura, em que os sujeitos envolvidos utilizavam o alemão como língua preferencial nas interações cotidianas e em que se

desejava emocionar, distrair, divertir e agradar a plateia. Kormann (1994) explica que essas apresentações deixaram de ser realizadas em língua alemã apenas com a publicação do Decreto-lei no. 88, de 31 de março de 1938, que estabelecia regras rígidas para as escolas particulares, dentre as quais estava a proibição do uso da língua estrangeira na escola, com exceção das disciplinas voltadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e do Decreto-lei no. 124 de 18 de junho de 1938, que criou a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização de Ensino, a qual criou a Liga Pró-Língua Nacional, com o objetivo de promover atividades de valorização e mesmo de exaltação da língua, da cultura e do Estado brasileiro.

Além disso, os excertos nos levam a pensar sobre as relações dialógicas a partir das quais se configurou, naquele contexto, uma cultura escolar; relações essas que envolvem o diálogo com as esferas do cotidiano (e os letramentos aos quais aí se emprestava valor) e a esfera da arte, com as particularidades que a caracterizam, dentre elas, a elaboração estética da realidade.

É importante também falar das práticas sociais que envolvem a música, sua prática e, em especial, o canto. A prática do canto coral, outro hábito cultivado desde os tempos da colônia, foi instituída de forma “oficial” em 1883, com a fundação da Sociedade de Canto Germânia, ainda que, como menciona Kormann (1995), os colonos há muito já se reunissem informalmente em corais improvisados nas festividades locais. Para se ter uma ideia da popularidade do canto coral, na virada do século (XIX para XX), havia 12 corais em Blumenau. Além disso, havia o hábito das bandas musicais, as Musikkapellen. Nos três excertos que acabamos de mencionar fica clara também a importância dada ao canto na escola.

Por fim, na década de 1910, as escolas e, dentre elas principalmente o Colégio Franciscano Santo Antônio, começam a abrir suas portas para eventos que envolviam a projeção de *slides* e de filmes. Essa projeções, como também aponta Kormann (1994), eram frequentemente acompanhadas por palestras, sempre proferidas em alemão. Conforme artigo de Mueller publicado no blog de Adalberto Day em 2008 (Anexo G), Blumenau foi uma das primeiras cidades do país a realizar a exibição de filmes e a ter salas de cinema. O primeiro filme foi

exibido em outubro de 1904, no antigo Salão Holetz e o cinema, mudo até 1927, popularizou-se ao longo da década de 1930 em Blumenau.

Os dados que apresentamos até aqui ratificam o papel e a importância que a declamação de poesias, o teatro, o canto e, posteriormente, o cinema tinham na escola, todas práticas culturais presentes na cultura vernacular, que na escola eram ressignificadas e reelaboradas.

Como afirma Mary Hamilton (2000), quando se pensa *letramento* por uma perspectiva ideológica, percebe-se que as práticas de letramento são situadas e valoradas de diferentes formas em diferentes contextos culturais, nos quais representam papéis também diversos. Nos eventos de letramento mobilizados por essas práticas, a escrita assume papel tão importante quanto a leitura e neles também se identificam outras formas de interação com o texto escrito, nas quais o sujeito se engaja de uma ou outra forma. De acordo com Barton e Hamilton (2000), os textos podem, no contexto da interação, ocupar papéis diversos e o próprio envolvimento dos sujeitos com esses textos e com o evento em curso também pode se efetivar de diversas maneiras. O sujeito pode engajar-se em um evento de letramento sem sequer ler ou escrever uma linha, afinal, como realçam os autores, a atribuição de sentidos aos textos extrapolam o ato de ler e de escrever (BARTON, HAMILTON, 2000). Seja lendo os textos, memorizando-os, elaborando adaptações, encenando-os, cantando-os ou assistindo-os, há sempre em jogo, por parte do sujeito, um processo ativo, dinâmico e dialógico de atribuição de sentido.

No entanto, para compreender esses letramentos presentes na escola e na sociedade da época, o diálogo entre eles e o uso preferencial do alemão na mediação das interações a eles atreladas é preciso olhar para o passado; ao olhá-lo, observamos as raízes culturais, os valores e as crenças sobre as quais esses letramentos se assentam (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Talvez por isso, quando a lei de nacionalização obriga o uso da língua portuguesa na mediação desses eventos, eles tenham se tornado menos constantes. É claro que a isso se vincula também a menor familiaridade dos sujeitos com a língua portuguesa, mas, ao lado disso, acreditamos que então as práticas assumiram outros sentidos, diversos daqueles que as

associavam a uma reafirmação da cultura teuto-brasileira sobre a qual fala Seyferth (2004, 2011). Em outras palavras, as motivações ideológicas por trás dessas práticas tornaram-se outras, ainda que, com certeza, elas tenham influenciado a constituição da disciplina de Língua Portuguesa e o ensino e aprendizagem dessa língua.

Como apontam Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 8, tradução nossa), as práticas de letramento estão vinculadas a “regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem pode produzi-los e quem pode ter acesso a esses textos”¹³⁹, assim, o fato de realizar as apresentações predominantemente em língua alemã sugere uma orientação tanto na direção de delimitar quem participaria das apresentações¹⁴⁰ como no sentido de apontar quem seria seu auditório social.

Também no Colégio Luiz Delfino ocorriam apresentações semelhantes, sendo realizadas em língua portuguesa, o que, portanto, delimitava um interlocutor previsto diverso daquele presente nas atividades promovidas pelas escolas particulares. Ainda, enquanto estas remetiam às tradições e à cultura alemã, as festividades organizadas pelo Grupo Escolar Luiz Delfino e Escola Complementar anexa estavam principalmente vinculadas ao civismo e ao nacionalismo brasileiro (Figura 1).

Vemos, então, em confronto, na própria esfera escolar, o discurso do germanismo pedagógico (RAMBO, 1994), falando a favor da permanência e mesmo do incentivo a práticas culturais e de letramento presentes na cultura alemã e, portanto, na cultura do imigrante e, por outro lado, o discurso do nacionalismo brasileiro, o qual ganhou realce principalmente a partir da década de 1910. É importante realçar que esses discursos só entram em confronto, a partir dessa época, nas escolas comunitárias,

¹³⁹ Original em inglês: [...] social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them.

¹⁴⁰ No post de Mueller constante no anexo F desta tese, cujo excerto destacamos anteriormente, fica claro que mesmo os sujeitos provenientes de outras localidades que passaram a residir em Blumenau no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX e seus filhos aprenderam a língua alemã, o que seria, possivelmente, uma condição para participar dessas apresentações. Entendemos que esse foi um processo de aquisição da língua alemã (por não descendentes) derivado mesmo da necessidade de interagir em sociedade.

particulares e, acreditamos, mesmo nas escolas públicas, quando a cultura teuto-brasileira começa a representar uma “ameaça” à cidadania por força exatamente das campanhas de nacionalização.

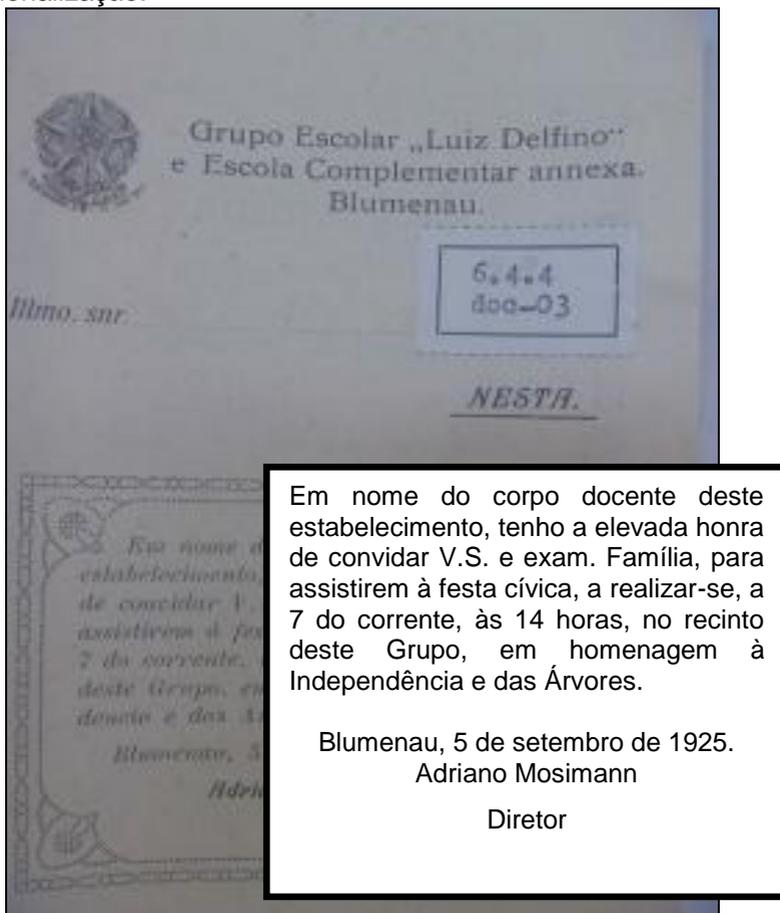


Figura 1 – Convite Festa Cívica Colégio Luiz Delfino – 1925
Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Tais apresentações envolviam principalmente a prática do canto e a declamação de poesias, além de apresentações de ginástica (Anexo G). Lembramos que, como aponta Silva Filho (2013), essas práticas estavam vinculadas ao discurso do nacionalismo brasileiro, ao discurso da moralidade e da

virilidade, que então se fazia muito presente na esfera escolar como um discurso de autoridade, o qual se impunha a partir das esferas de poder. Em outras palavras, essas eram práticas vinculadas a discursos dominantes na época, os quais atuaram sobre a escola pública e sobre a escola privada naquele recorte temporal.

Ainda, em 1923, surgiu em Blumenau um jornal escrito à mão e impresso em língua portuguesa, chamado *Bemtevi*. Esse jornal era orientado pelos alunos da Escola Complementar anexa ao grupo escolar Luiz Delfino. Em 1936, passou a circular o jornal *A Juventude*, organizado pelos alunos do grupo escolar e da escola complementar. Nele também há referências a apresentações em homenagem a vultos brasileiros, prática que também se insere no bojo do discurso nacionalista da época (SILVA FILHO, 2013). Ainda que houvesse no jornal uma *Seção Esportiva* (relativa aos eventos esportivos do grupo escolar e da escola complementar) e uma seção denominada *Noticiário* (relativa a aniversários dos alunos e professores), de forma geral, predominavam textos de cunho cívico (Figura 2) e pequenas histórias (Figura 3), semelhantes aos encontrados pelos alunos nos livros de “primeiras leituras”, como o *Páginas Infantis*, de 1918, adotado nos estabelecimentos oficiais de ensino de Santa Catarina (e em outros sete estados brasileiros), conforme consta na apresentação da própria série de leitura (que constituiu fonte primária de pesquisa desta tese).

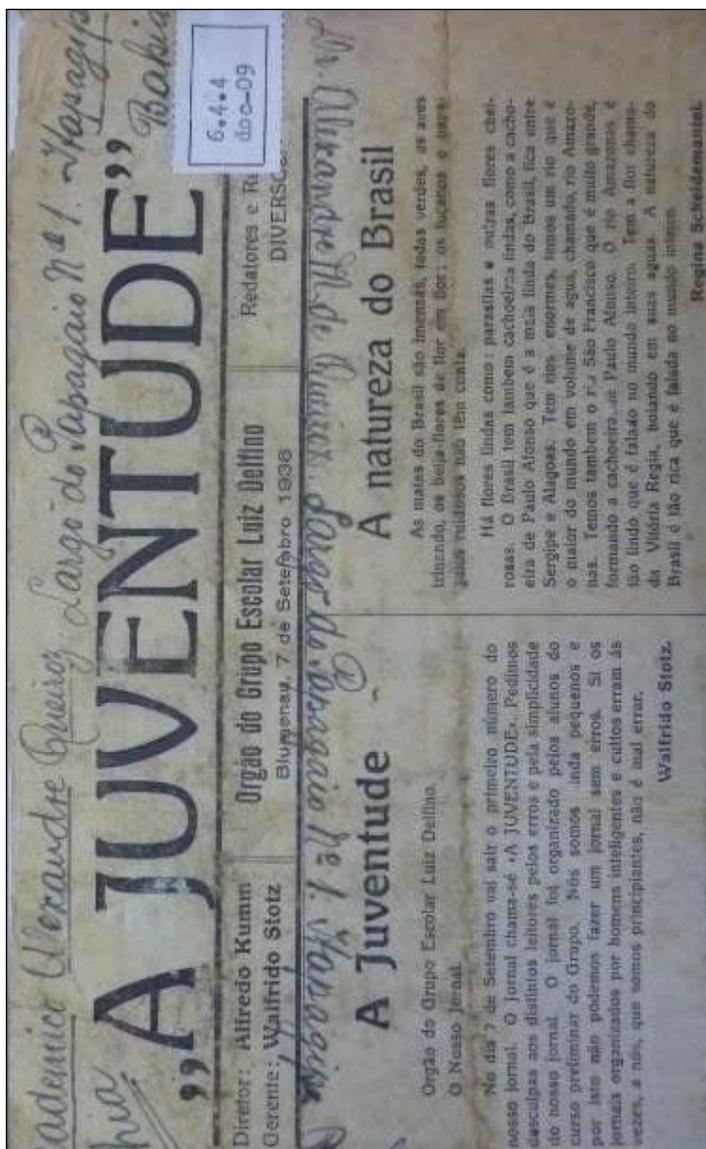


Figura 2 – Jornal A Juventude – G. E. Luiz Delfino – 1936
Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

O porquinho imprudente

Era uma vez um porquinho muito imprudente. Êste porquinho tinha o costume de ir estragar as flores do jardim e comer as frutas do pomar. Um dia este porquinho fugiu e foi para o pomar. Lá êle viu um monte de belas maçãs. Correu para comê-las. Mal tinha comido a primeira, um grande cachorro apareceu e deu-lhe uma dentada tão grande que lhe arrancou um pedaço da orelha e tocou-o dali para fóra.

O porquinho veiu correndo e gritando esconder-se no curral.

Eis aí o castigo do porquinho imprudente. Cousas parecidas acontecem também aos meninos que desobedecem aos seus pais e aos seus professores.

Eri Varela
4o. ano feminino

Figura 3 – Texto de Eri Varela publicado no jornal A Juventude (1936)

Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

A semelhança entre os textos que circulavam no jornal e aqueles que se encontravam nos livros produzidos para serem lidos na escola e para lá servirem de material de apoio às primeiras atividades de leitura e, certamente, de modelo às primeiras atividades de escrita, é perceptível. No caso da historieta acima reproduzida, isso fica claro: no tom moralizante, na escolha de um animal(zinho) como personagem principal, na preferência por frases curtas e na própria seleção vocabular. A relação dialógica que se estabelece entre os textos dos alunos que circulam no jornal e os textos lidos nas aulas dedicadas ao trabalho com a língua portuguesa, reforça o papel que a prática de leitura e produção de textos semelhantes tinha na sala de aula naquele cronotopo específico. Vejamos que são textos produzidos na escola e que têm como interlocutor previsto a própria comunidade escolar (composta não apenas pelos alunos e professores, mas também pelos pais). Assim como os textos

presentes nas cartilhas e nos livros de leitura, essas historietas e textos de conteúdo cívico são textos “inventados” (escritos pelos alunos e professores) para circular na escola, uma “escrita distante dos usos sociais efetivos da linguagem.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 52), a qual institui, nos jornais escolares, um espaço para a divulgação das práticas que são valoradas positivamente na escola.

Vejamos que o próprio suporte aparece aqui ressignificado e reconfigurado para atender a essa demanda. Ao mesmo tempo, a referência ao suporte *jornal* e a tentativa de configurá-lo de maneira a remeter a uma prática de letramento instituída nas sociedades letradas e por elas valorada faz-nos lembrar o diálogo incessante que se estabelece entre a escola e a realidade que a cerca e a permeia. É importante ressaltar que os documentos oficiais e leis de ensino da época já incentivavam a criação de jornais escolares, inclusive como meio de difusão do nacionalismo.

Também no então Grupo Escolar Modelo Pedro II (antiga Escola Nova) surge um jornal escolar em meados da década de 1940, o *Nosso Jornal* (Figura 4).

Guardar Bem

"A educação faz homem, e o homem faz o povo".
Julius Simon.

Nosso JORNAL

Órgão dos Alunos do Curso Primário e Complementar do Grupo Escolar Modelo "Pedro II"

• Diretor: Jan Habbe — Reporteres: Rui I. da Sôva e Ingrid Hausmann — Gerente: Oriol Ortiz

ANO VII	Blumenau, Outubro de 1950	No. 9
---------	---------------------------	-------

Maurici à D. Iris

Maurici Nascimento — 4º Ano

No dia 20 de outubro nos deu um e nome boa Doretta D. Iris.

Sentimos muito sua saída, pois D. Iris é muito boa e dedicada ao trabalho, nos incentiva e nos ensina a amar, cada vez mais, o Brasil. Ela, alunas, do Grupo Escolar Modelo Pedro II, fizeram muito triste no dia de sua saída. Há quanto tempo D. Iris vem matriculando governos e alunos do Brasil. Nossa Doretta se esforça para nos dar o que tem de bom, não poupando energia para fazer o bem de todos.

Obrigado de tudo, muito de mais, porque sempre prestamos ao respeito e carinho para ser reconhecidos como pessoas boas.

Oli nossa boa Doretta, mas vai querer nos dar, porque sabemos o quanto trabalhamos.

Dêmo, aqui, minha despedida de minha colega agradável e boa que por nós muitos lotou.

—0—

Salve minha educadora,
Deamos em alta voz:
Salve nossa Doretta!

—0—

À D. Iris

Otilene Cabi — 1ª P. C.

À mestra e professora
Do Primário Complementar,
Muito não sempre me diz:
Mes' Elia vai estudar.
Foi minha professora,
Muito boa para ensinar
Agora, cá já não sou.
E não vai nos deixar
E não vai, pois eu
Com meus no estudo
Que não se pode ser feliz



A D. Iris Fadel
Homenagem de:
"NOSSO JORNAL"

Minha professora

Carlos Müller Neto — 1ª P. C.

Em homenagem à minha querida professora, D. Iris Fadel, dedico-lhe estas linhas.

Foi na minha boa professora e agora, pela sua incansável dedicação ao nosso ensino, que desenvolvi meu amor, receber, como prêmio, no ano de lição.

Sentiremos incansavelmente a sua falta.

A minha querida professora, deve agradecer-lhe.

—0—

Despedida

João V. Rocha — 2ª Ano

É com pesar que vejo minha professora partir para um lugar tão distante de nós.

Desejo-lhe uma viagem feliz e cheia de momentos agradáveis, e que também não esqueça seja estada por todos, como sempre o foi.

Saudades sempre, e espero que não esqueça do nosso Grupo Escolar, pois é grande a estima que lhe dedicamos.

—0—

Querida professora

Inge Gaulte — 1ª P. C.

Saudades que a Senhora vai nos deixar no mês de outubro, agradeceremos os seus grandes serviços e benefícios feitos por nós.

Eu, e todos os alunos, sempre iremos receber a sua ajuda, porque muito gostamos da Senhora.

Porém, nunca esqueceremos esta boa mestra que nos ensinamos para um bom futuro.

—0—

Minha mestra

Dedicado a Dona Iris

Asia Reitzger — 1ª P. C.

1

Minha mestra não se apa.
Dentro do meu coração
Foi o meu bem que me dá
Vendo que eu não sabia
De tudo que eu aprendi e não sei
Me ensinar por mim.

2

Linda fui com minha
Bela e minha e me ensinar
A ler, ensinar e flores
O que aprendo em palavras
Tudo o mundo de um

Figura 4 – Nosso Jornal – G.E. Modelo Pedro II – 1950
Fonte: Blog Adalberto Day

A diagramação do jornal escolar lembra bastante a diagramação dos jornais de ampla circulação, ainda que se

preste principalmente a constituir um veículo de comunicação dirigido à comunidade escolar, abordando temáticas caras a essa mesma comunidade, como no caso desta edição do *Nosso Jornal*, em que é feita uma homenagem a uma professora que se despede do colégio. Também nos textos publicados é clara a alusão aos textos dos livrinhos de leitura destinados às crianças do curso primário, principalmente no que se refere ao aspecto nacionalista, à ideia de “amar o Brasil”, de que a educação (a escola, de fato) transforma o sujeito, mas também no tom ufanista que se marca na seleção vocabular e no uso do ponto de exclamação para concluir os textos, como em: “Salve mestra educadora, Brademos em altas vozes: Salve nossa Diretora!”.

Já dissemos anteriormente que as práticas e os eventos de letramento não se constituem de maneira fortuita e que eles estão atrelados a índices sociais de valor ratificados pelas instituições que os promovem (STREET, 2003a, 2003c) e pelas esferas da criação ideológica em que se efetivam¹⁴¹. Lembramos que a relação da escola com a sociedade é sempre dialógica e dialética, portanto o espaço dado a esses letramentos na cultura escolar se, por um lado, relaciona-se ao papel que os letramentos dominantes e a ideologia oficial têm no âmbito das práticas escolares, por outro, repercute na sociedade no sentido de ratificar as próprias práticas de ensino da escola, mais especificamente, no que tange ao ensino de línguas. Não é então à toa que as iniciativas oficiais de nacionalização do ensino apregoavam a realização de festividades cívicas e a publicação de jornais escolares. Nesse sentido, arriscamo-nos a dizer que, no contexto da cidade de Blumenau, a configuração dada à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no contexto dos grupos escolares, foi um dos principais veículos de nacionalização. Como lembra Silva Filho (2013), a escola e os livros escolares, principalmente os de língua portuguesa, foram um importante veículo de propagação das ideias e valores nacionalistas no Brasil, principalmente em regiões de imigração.

Vejamos trechos de dois artigos publicados no jornal *Der Urwaldsbote*, um de 1914 e outro de 1916 (Anexos C e D);

¹⁴¹ Entendemos que essas instituições se constituem no âmbito das esferas ideológicas às quais se vinculam (ideologicamente).

ambos sobre atividades promovidas pelo primeiro grupo de escoteiros de Blumenau¹⁴², o qual era vinculado à Escola Nova:

O Teatro Frohsinn **mal comportava o numeroso público que veio de longe e de perto** para assistir a apresentação. Foi realmente um programa muito bonito. Em todo o espetáculo transparecia o espírito escoteiro que logo entusiasmou o público. Após as apresentações de canto dirigidas pelo senhor E. Zimmermann, seguiram-se as **declamações, apresentações ao piano e ginástica**. (Der Urwaldsbote, 22 de Julho de 1914, *Blog de Adalberto Day*, grifos nossos).

O festival apresentado no último domingo pelo grupo escoteiros da Escola Nova em benefício da mobilização da guerra foi um **sucesso completo**. Raramente a sala do teatro estava tão cheia, com cerca de 800 pessoas, incluindo os escoteiros. **A primeira parte, composta de canções e poemas demonstra o valor e importância que a Escola Nova dá para desenvolvimento do canto e do discurso, que podem ser obtidos com jovens através de muitos anos de trabalho determinado e dirigido**. (Der Urwaldsbote, 24 de setembro de 1916, *Blog de Adalberto Day*, grifos nossos)¹⁴³.

Nos dois excertos¹⁴⁴, fica clara a valoração emprestada às apresentações, as quais, ainda que realizadas pelo escoteiros, tinham vinculação direta com a Escola Nova, já que todos os escoteiros estavam a ela vinculados. Nessas apresentações, além da declamação, do canto, da música instrumental, do teatro

¹⁴² O escotismo, como realça Silva Filho, também foi uma prática que surgiu com o objetivo de incentivar o espírito nacionalista, a moralidade e o civismo.

¹⁴³ A mobilização de guerra a que se faz referência no excerto diz respeito a um movimento organizado em Blumenau para arrecadar recursos para auxiliar alemães que sofreram as consequências da primeira guerra mundial, minorando suas dificuldades.

¹⁴⁴ Os artigos foram originalmente escritos em alemão e traduzidos pelo Arquivo Histórico José Ferreira da Silva.

e da dança, havia também a ginástica. Mas o que nos chama a atenção é o trecho realçado no segundo excerto supra citado, pois nele fica clara a valoração emprestada à escola e, dentro dela, ao trabalho realizado no âmbito do ensino e aprendizagem do canto¹⁴⁵ e de línguas, mais especificamente, à retórica. Com relação a essa última, lembramos o papel histórico que a retórica teve na constituição do ensino secundário, desde a antiguidade, representando uma das bases do *trivium* (RUSSEL, 1899). Como apontam Chervel e Compère (1999, p. 152), tradicionalmente o ensino de humanidades vinculava-se ao ensino da retórica; nas palavras dos autores, tratava-se “de formar a elite social” e aquele que estava capacitado para buscar o poder, buscava “o domínio da linguagem e da eloquência”.

Com relação ao ensino do canto, Russel (1899) explica que a música, transformada em veículo de canções patrióticas, era um dos grandes “instrumentos de cultura” pensados por Pestalozzi e que viria a ser um dos aspectos de grande relevância na reforma do ensino promovida por Humboldt.

Ao longo desta seção, procuramos apontar alguns hábitos, costumes e crenças presentes em Blumenau dentro do período que aqui nos propusemos a pesquisar, os quais parecem evidenciar o espaço e a relevância dada às práticas de uso da língua/linguagem mediadas pela escrita, caracterizando práticas e eventos de letramento presentes no universo microcultural em que os sujeitos que nesse contexto se constituíram se inscreviam naquela época. Ainda que tenhamos ressaltado o fato de que a língua mais presente nessas interações era o alemão, acreditamos que as reflexões que aqui fizemos nos dão pistas acerca da maneira como o ensino de línguas foi se configurando nesse contexto e a importância que era dada pelos sujeitos que constituíam aquela sociedade à leitura e à escrita; o que acabou fomentando a criação de escolas comunitárias, sua organização e fortalecimento em nome de um ideal de sociedade, na qual a

¹⁴⁵ O canto orfeônico era uma disciplina escolar (não só na Alemanha, mas também no Brasil), todavia sublinhamos que o ensino e aprendizagem do canto na escola era uma prática historicamente cultivada na escola alemã e que fazia parte de sua constituição (RUSSEL, 1899). Foi no contexto do movimento escolanovista (principalmente graças à influência de Pestalozzi) que ela ganhou relevância inclusive nos currículos brasileiros.

escola constituía pilar fundamental. Talvez seja esse o dado mais importante sobre o qual é preciso se refletir, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, assim como o ensino e aprendizagem de língua alemã estavam a serviço de algo maior e não constituíam um fim em si mesmos: era preciso educar os sujeitos para que fossem agentes na construção de um projeto comunitário e, para tanto, além da escola, também a família, a Igreja, as sociedades desportivas e culturais atuavam como agentes de letramento e de inserção paulatina desses sujeitos, desde a tenra idade, em práticas culturais que contribuíam para reforçar os vínculos étnicos, as condutas e os valores semeados pelos primeiros imigrantes (e, ainda antes, pelos que seus antepassados na Alemanha), ao mesmo tempo em que colaboravam para a inserção desses mesmos sujeitos na sociedade brasileira.

A persistência no uso e aprendizado da língua alemã, nesse contexto, assumiu o caráter de resistência à aculturação, a qual se revelou muito mais acelerada em outros contextos migratórios (ou seja, em outras regiões de imigração). A premência pelo aprendizado da língua portuguesa, por outro lado, configurou-se como a possibilidade de acesso às práticas e valores presentes na macrocultura, no contexto mais amplo das grandes cidades brasileiras, principalmente na capital do Império/República, e como passaporte para transitar em esferas mais amplas em que o uso da língua portuguesa era obrigatório, como era o caso da esfera jurídica, política e da esfera acadêmica.

Os anseios dos colonos, suas demandas e necessidades foram configurando esse aprendizado da língua portuguesa da maneira que isso era possível na realidade brasileira e parecia ser conveniente à preservação dos ideais e valores que desejavam conservar. Assim surgiram as instituições de ensino, que se organizaram e perduraram independentemente das dificuldades relativas à instituição e consolidação do ensino público; assim se organizaram os currículos, os professores, o material didático; tudo em função daquilo que era a demanda local e do projeto de coletividade, de sujeito e de língua que se delineava na realidade de uma recém-fundada Blumenau.

O papel fundamental da escola na estruturação das colônias alemãs é sublinhado por Rambo (2003), Félix (2004),

Seyferth (2000, 2004) e Kreutz (1994, 1999, 2007, 2008). Como aponta Rambo, “A quase obsessão dos colonizadores alemães pela escola ultrapassou em muito o simples dado de poder contar com uma. Transformaram-na no elemento estratégico fundamental, capaz de garantir-lhes a sobrevivência e o progresso.” (RAMBO, 2003, p. 70). A maneira como o sistema escolar foi se constituindo em Blumenau e em outras regiões de imigração é, certamente, resultado da maneira como os imigrantes o percebem dentro de seu projeto de sociedade. Igualmente, o espaço dado à língua portuguesa e a língua alemã na escola, assunto da próxima seção, é igualmente resultado desse projeto. Nesse contexto, o espaço dado à disciplina de Língua Portuguesa também é resultante das concepções, valores e crenças que se marcavam no horizonte apreciativo desses imigrantes; mas é também resultante de outras forças, presentes no contexto mais amplo da sociedade brasileira, que analisaremos no próximo capítulo.

4.3.3 Língua alemã e língua portuguesa na escola: um desafio e uma escolha

A despeito dos esforços de Dr. Blumenau para que os colonos aprendessem a língua portuguesa – em sua variante padrão –, como esclarecem os relatos citados nas seções anteriores, durante os primeiros tempos da colônia e ainda ao longo das últimas décadas do século XIX, prevalecia a literatura em língua alemã, a qual era também a língua que permeava as interações que se efetivavam na esfera cotidiana, da arte, do trabalho e até mesmo na esfera escolar. Assim se expressa Kormann (1995, p.18) a esse respeito: “Numa comunidade fundada por elementos germânicos e mesmo que o Doutor Blumenau, dirigente da Colônia, tivesse envidado todos os esforços para implantar o vernáculo, é evidente que na literatura predominasse o idioma germânico [...]”.

A afirmação de Kormann nos levou a refletir: é fato que era preocupação do Dr. Blumenau que os colonos aprendessem a língua portuguesa e que a comunidade local e o próprio administrador da colônia insistentemente solicitavam a implantação de escolas públicas na região, as quais, em número, durante décadas, estiveram aquém das necessidades reais da

colônias; no entanto, acreditamos que isso não tornava óbvio o fato de que na literatura predominasse o idioma alemão. De certo, a presença marcante da língua alemã na mediação das interações efetivadas na esfera da arte na colônia de Blumenau tem por trás outras questões ideológicas mais amplas, que envolvem valores e crenças atrelados à língua, ao seu papel na mediação das interações, à constituição do sujeito e da sociedade, ao que poderia e/ou deveria ser feito em língua portuguesa e em língua alemã.

Vejamos que, no que se refere à escola, na percepção do administrador de Blumenau e da pequena elite urbana que se formou na colônia, a língua portuguesa deveria ser ensinada em concomitância com a língua alemã. A esse respeito, vejamos os excertos a seguir, retirados, respectivamente, do Relatório da Colônia de Blumenau, redigido por Dr. Blumenau no ano de 1856, e daquele por ele redigido em 1862.

A frequência da **Escola de Primeiras Letras**, cujo professor, colono naturalizado e pago pelo Província, **ensina em ambas as línguas simultaneamente como é necessário**, teve regular andamento e progride. O professor é ativo, e dá, além das horas quotidianas no centro da colônia, em cada semana, em duas tardes, lições no lugar da povoação na beira do Rio. (BLUMENAU, 1856 - BLUMENAU EM CADERNOS, 1959, p. 04, grifos nossos)¹⁴⁶.

As dificuldades [para se abrir novas escolas na colônia] consistem na construção dos necessários edifícios e em achar-se indivíduos, que reúnem as indispensáveis garantias morais com a prática do ensino e **o conhecimento da língua vernácula junto com a alemã em que não podem deixar de ensinar, visto que as crianças entendem somente esta.** (BLUMENAU, 1856 -

¹⁴⁶ Apontamos que Dr. Blumenau, em seus relatórios, nunca se refere à demanda por escolas secundárias. Acreditamos que isso se deva à própria dificuldade em implantar escolas de primeiras letras na colônia e mesmo à inexistência de escolas secundárias (pelo menos oficiais) na Província de Santa Catarina, na época.

As crianças já traziam de casa para a escola a língua alemã, que era a língua que mediava as interações que se configuravam no espaço doméstico, a primeira língua com a qual tinham contato e que predominava na esfera cotidiana. Era, portanto, nas palavras do Dr. Blumenau, imprescindível que os professores fizessem uso dessa língua para mediar o ensino da língua portuguesa e também dos outros conteúdos escolares.

No entanto, a análise dos excertos deixa entrever que cabia à escola e ao professor não somente mediar o aprendizado da língua portuguesa (em sua modalidade oral e escrita) utilizando a língua alemã, mas também ensinar essa última. De fato, uma análise rápida do currículo da escola alemã (aqui nos referindo às escolas teuto-brasileiras no contexto estudado e, nelas, ao currículo, por exemplo, da Escola Nova Alemã de Blumenau) deixa claro que o alemão (também em sua modalidade oral e escrita) era um dos conteúdos escolares. Logo, aliada à importância do aprendizado da língua portuguesa estava posta a necessidade de preservação do alemão como primeira língua nas colônias, o que parece ter relação direta com a preservação da cultura e da identidade étnica dos colonizadores.

Rambo (1996 *apud* FELIX, 2004), ao falar sobre o processo de estruturação do currículo escolar nos primeiros anos do século XX na Escola Alemã do Rio Grande do Sul, aponta que a necessidade de se ensinar ou não o português era temática recorrente nos debates travados naquela época. De um lado, havia a percepção da importância de que as colônias se integrassem ao cenário nacional; de outro, a relevância de se cultivar a cultura e os valores do povo alemão, e a língua era exatamente o elemento de coesão que, na opinião de muitos, contribuiria para a preservação desses valores.

Rambo menciona um trecho do *Kalender für die Dutschen in Brasilien*¹⁴⁷ de 1920, em que a vinculação entre o ensino de

¹⁴⁷ O *Kalender für die Dutschen in Brasilien*, ou Rotermund Kalender, era o mais importante almanaque que circulava pelas regiões de imigração alemã, sendo produzido em São Leopoldo, pela editora Rotermund, entre os anos de 1881 e 1939.

línguas e a questão cultural nos parece bastante clara, “[o português] deve ser ensinado, mas nunca colocado em primeiro plano. Se isto acontecer, o espírito alemão enfraquecerá e o espírito da indolência e da preguiça será introduzido diretamente na escola teuto-brasileira, tal como existe em muitas escolas públicas.” (RAMBO, 1996 *apud* FELIX, 2004, p. 66)¹⁴⁸.

Do excerto acima depreende-se o quanto então se associava a língua à própria constituição do sujeito e da cultura. Nele parece-nos claro como a ideologia valora, interpreta e refrata a realidade, atribuindo-lhe sentidos e materializando-se por meio da linguagem. Como afirma Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929], p. 36), “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] é o modo mais puro e sensível da relação social”. Nesse contexto, a perda do vínculo com a língua alemã representava um risco para o sucesso das colônias, para manutenção de vínculos culturais e para a preservação de laços com a própria Alemanha.

Além disso, tendo em vista o acento de valor negativo atribuído no excerto do *Kalender für die Deutschen in Brasilien* à população brasileira, o projeto da escola alemã, de certa forma, visava também a evitar que os valores e os hábitos que os alemães associavam aos brasileiros e à sociedade brasileira como um todo penetrassem nas comunidades de imigrantes, o que, acreditamos, também representaria, um risco para o sucesso da empreitada a que os imigrantes se lançavam. Vejamos que novamente aqui estamos falando do embate entre forças centrífugas e centrípetas, de mudança e de centralização ideológica (BAKHTIN, 1998 [1975]). Nesse contexto, o trabalho do germanismo pedagógico, permeado pela ideologia oficial, mas também pela ideologia cotidiana, agia no sentido da permanência de valores, hábitos e práticas culturais.

Seyferth (2011), falando especificamente sobre as colônias alemãs situadas no Vale do Itajaí, aponta que a maior parte dos imigrantes e mesmo a segunda geração teve pouco ou nenhum convívio com a sociedade brasileira (aqui entendida como aquela composta apenas ou majoritariamente por brasileiros e em contraposição à sociedade teuto-brasileira). A maneira como a

¹⁴⁸ Não tivemos acesso ao texto em sua versão original, nem há em Félix a informação sobre quem realizou a tradução do original.

própria imigração foi organizada pelo governo brasileiro contribuiu para que houvesse poucos brasileiros na região de colonização e para que os imigrantes, ao se deslocarem para o Brasil, pensassem em constituir aqui a sua nova *Heimat* (seu novo lar), a qual, todavia, não poderia estar dissociada da cultura e dos valores que traziam da Alemanha. Ainda segundo Seyferth (2011, p. 51), “Na prática, a ideia de *Heimat*, e seu qualificador, a germanidade, supõe o uso comum da língua alemã, uma característica enfatizada em vários textos e depoimentos [...]” como os que vimos aqui ressaltando.

Gustav Stutzer, pastor protestante que viveu em Blumenau na década de 1880 e que publicou uma série de livros sobre a região (que considerava ser *uma pequena Alemanha no Brasil*), depois retornando à Alemanha, destaca “o uso cotidiano da língua alemã em Blumenau, enquanto seus compatriotas que emigraram para a América do Norte trocaram sua bela língua materna ‘pelo horrível som da língua yankee’.” (SEYFERTH, 2011, p. 51)¹⁴⁹.

Essa valoração emprestada à língua e a sua preservação vincula-se ainda ao pensamento de Humboldt a esse respeito. Nas palavras dele, “A verdadeira pátria é a língua; ela traz a saudade da terra natal. E o distanciamento da pátria se dá por meio da língua, mais depressa e mais facilmente, ainda que subrepticamente.”¹⁵⁰ (HUMBOLDT, s/d *apud* FELIX, 2004, p. 66, tradução do autor)¹⁵¹. Porém, se o aprendizado de uma “língua estrangeira” não representa o distanciamento da primeira língua, ocorre um alargamento dos horizontes a partir dos quais se vê o mundo. Nas palavras de Humboldt,

[...] cada língua traça um círculo ao redor do povo ao qual pertence, do qual ele só consegue sair na medida em que passa **simultaneamente** para o círculo de uma

¹⁴⁹ Segundo Seyferth, o excerto foi retirado de um trabalho de Stutzer intitulado “Na Alemanha e no Brasil – Retratos da colônia Blumenau” (editado originalmente na Alemanha, na forma de opúsculo). Ressaltamos que a observação de Stutzer diz respeito a duas diferentes políticas de imigração, aquela realizada no Brasil e aquela realizada nos Estados Unidos.

¹⁵⁰ Original em alemão: Die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache; sie bestimmt die Sehnsucht danach. Und die Entfremdung vom Heimischen geht immer durch die Sprache am schnellsten und leichtesten, wenn auch am leisestem vor sich.

¹⁵¹ Anotamos que Felix cita Humboldt a partir de Budweg (1975).

outra língua. O aprendizado de uma língua estrangeira, por isso, deveria ser a conquista de um novo ponto de vista na maneira anterior de ver o mundo, e de fato o é até certo grau, pois cada língua contém toda uma teia de conceitos e o ideário de uma parte da humanidade. (HUMBOLDT, 2006 [1836-1839]), p. 149, tradução Markus J. Weininger).

Lembramos aqui o papel de grande relevância que Humboldt teve na estruturação do sistema de ensino alemão ao longo do século XIX e o seu papel no movimento que se usa chamar *virada linguística*; o que sublinha a importância do seu discurso na esfera escolar e nas esferas que a tangenciam. Heidermann (2006) elucida que Humboldt, nos poucos meses que esteve à frente da Secretaria de Educação da Prússia (entre 1809 e 1810), criou o sistema de educação pública da Prússia e estabeleceu as diretrizes básicas para uma reforma do ensino que, segundo o autor, “essencialmente, continuam até hoje válidas no sistema escolar alemão.” (HEIDERMANN, 2006, p. XX-XXI).

Ainda que venhamos a nos deter mais nesse assunto ao longo do último capítulo desta tese, no qual abordaremos mais de perto a constituição das instituições escolares nas primeiras décadas da colônia, é importante ressaltar que, como aponta Voloshinov/Bakhtin (1993 [1929]), em cada época, há algumas ideias que ganham relevância e se marcam nos discursos acerca de determinada temática específica. Os estudos humboldtianos acerca da natureza da língua e do sujeito constituíram uma face daquilo que Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) nomeou de subjetivismo idealista. Voloshinov/Bakhtin, ao falar sobre o subjetivismo idealista, ressalta a importância do trabalho de Humboldt, que considera como um dos mais relevantes representantes dessa tendência, cujos fundamentos estabeleceu, apontando a amplitude e complexidade do trabalho que realizou.

Se todo sujeito é por assim dizer um sujeito de seu tempo e se seu discurso se assenta sobre determinado cronotopo, no qual se entrecruzam discursos alheios a ele contemporâneos e que lhe são anteriores (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993 [1929]; GERALDI, 2010), é de se esperar que a repercussão que os

estudos humboldtianos tiveram na Alemanha e que as diretrizes de ensino que ele estabeleceu para o sistema de ensino alemão marcassem, de alguma forma e, em alguma medida, o discurso desses primeiros imigrantes. É assim que, para o Dr. Blumenau, a língua parece estar atrelada a parâmetros identitários, que estão imbricados à constituição do sujeito e de seu horizonte apreciativo. Para que se cumprisse o projeto que delineou para Blumenau, era importante que os valores culturais alemães estivessem resguardados e isso só podia se efetivar no bojo de uma política educacional que garantisse aos sujeitos o aprendizado concomitante da língua alemã e da língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, na escola.

Portanto, a opção por uma política educacional de ensino de línguas na colônia que trabalhasse no sentido do ensino e aprendizagem concomitante da língua alemã e da língua portuguesa nas suas modalidades escrita e oral na Escola de Primeiras Letras baseia-se em uma política linguística que vê como necessária a simultaneidade desse aprendizado e privilegia, de certa forma, o papel da língua alemã como primeira língua, a língua das interações cotidianas, da arte e da literatura (o que nos parece claro quando analisamos os dados relativos à produção literária que circulava na própria colônia), marcadamente relevante na dimensão local, na microcultura em que os colonos se constituíam; ao mesmo tempo em que imputava à língua portuguesa o papel de segunda língua, uma língua de trânsito para a dimensão global, vinculada às esferas oficiais e ao universo macrocultural. Para que o sujeito transitasse com facilidade pelas diferentes esferas da atividade humana (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929]), ou seja, pelos universos micro e macrocultural, era necessário que soubesse materializar o seu querer-dizer em enunciados produzidos em ambas as línguas, porém, para que se mantivesse fiel às tradições, aos valores e à cultura alemã, era preciso que a língua alemã lhe fosse mais próxima.

Kreutz (1994), ao falar sobre a questão curricular nas escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, aponta algo que transparece também aqui, a saber, a questão curricular estava bastante atrelada à realidade extramuros da escola, em outras palavras, a um projeto de sociedade que parece bastante claro também em Blumenau e que já se depreende da maneira como o

próprio Dr. Blumenau pensa a implantação da colônia. Era importante que a escola se ocupasse em capacitar os sujeitos para que atuassem como agentes na construção desse projeto e para que fossem ativos e comprometidos com a prosperidade da região. Nesse sentido deveria também atuar a instrução religiosa que, nas palavras de Dr. Blumenau, “[...] forma o fundo de qualquer educação, do bem-estar e da segurança do Estado.”(BLUMENAU, 1856 - BLUMENAU EM CADERNOS, 1959, p. 04). Lembramos que família, Igreja e Estado (no sentido mais amplo, de maneira a englobar a própria sociedade), como aponta Russel (1899), constituíam os três grandes pilares da educação alemã, os quais vemos refratados no projeto educacional das escolas teuto-brasileiras, projeto esse balizado pela atenção aos valores e à cultura familiar, portanto, à cultura e valores germânicos, à moral religiosa e aos deveres (e direitos) em relação à sociedade, com ênfase no trabalho e no cumprimento de um projeto coletivo de sociedade.

Ao longo deste capítulo procuramos compreender e analisar a maneira como a colônia/cidade de Blumenau foi se constituindo ao longo de suas primeiras décadas de existência e, nesse processo, como se configurava a relação entre os sujeitos que foram aos poucos constituindo essa colônia/cidade, a cultura escrita, a cultura escolar e o ensino e aprendizagem de língua alemã e de língua portuguesa. No próximo capítulo, procuramos refletir sobre a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa na dimensão macrocultural, de maneira a buscar traçar uma “história oficial” dessa disciplina.

5 EM BUSCA DE UMA “HISTÓRIA OFICIAL” DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Nossa intenção, ao longo deste capítulo, é realizar uma análise mais detida da maneira como a escola e, dentro desta, a disciplina de Língua Portuguesa, vai se configurando, principalmente no contexto da sede do governo brasileiro, ao longo do período que se inicia com a instituição do Brasil como colônia Portuguesa e se prolonga até o final da década de 1950, quando já se haviam consolidado, no contexto da cidade de Blumenau, as modificações decorrentes dos movimentos de nacionalização do ensino, os quais tiveram seu auge no final da década de 1930 e durante a década de 1940.

Quando, no texto *Os gêneros do Discurso*, Bakhtin (2003d [1953], p.272) diz que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, o autor nos motiva exatamente a analisar com cuidado a maneira como a escola é discursivizada em textos que remetem à constituição “oficial” da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do ensino secundário brasileiro, para que possamos pensar, posteriormente, aproximações e afastamentos entre essa “constituição” e aquela que se configura no contexto da cidade de Blumenau.

Com o objetivo de melhor orientar a reflexão que aqui pretendemos realizar a respeito da constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil entre a conquista do território brasileiro por Portugal em 1500 e o final da década de 1950, dividimos este capítulo em três partes. Na primeira, analisamos o período que se inicia com a conquista do Brasil e se encerra com a fundação do Colégio Imperial Pedro II; na segunda, analisamos o período que se estende da fundação dessa instituição de ensino até a proclamação da república em 1889; e, por fim, na última parte, refletimos sobre o período que se estende de 1890 até o final da década de 1950.

5.1 DE 1500 A 1838 - ORIGENS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BRASILEIRA

Em texto publicado na revista do Instituto Geográfico Brasileiro no ano de 1893, D'Azevedo reflete sobre a instrução pública no Brasil durante a época da colônia e do império. Segundo ele, Portugal, durante mais de 200 anos após a conquista do Brasil, pouco investira na criação de escolas, ocupando-se, principalmente, de atividades extrativistas. Nas palavras dele, os portugueses, durante todos esses anos, contribuíram para deixar a colônia brasileira “[...] envolvida nas trevas da ignorancia.”; e mais, “Não attendia á cultura literaria da sua colonia. Não consentia, que circulassem livros, nem quaesquer impressos, não tolerava que se estabelecesse typographia alguma, e **nem uma escola mandava crear onde se ensinassem os elementos rudimentaes da instrucção.**” (D'AZEVEDO, 1893, p. 141, grifos nossos).

Concordamos com D'Azevedo (1893), quando aponta que a ausência de tipografias era uma realidade na colônia e que Portugal restringia o acesso a livros, jornais e outros impressos, de tal forma que somente uma pequena elite, fixada nos poucos núcleos urbanos então emergentes, tinha acesso à cultura escrita através de impressos trazidos de Portugal. As únicas escolas então em funcionamento eram aquelas organizadas pelos jesuítas, as quais cumpriam a dupla função de: (1) formar, aos poucos, uma elite intelectual que contribuísse com as intenções da metrópole em relação à constituição de uma sociedade escravista capaz de supri-la (suprir a metrópole); (2) agenciar o fortalecimento da Igreja na colônia portuguesa, fosse conquistando fiéis ou formando novos sacerdotes. Formava-se assim, conforme o autor, o homem temente a Deus, útil à Igreja e à metrópole. Segundo D'Azevedo, “Nas capitánias em que tinham collegios [os jesuítas] ensinavam gratuitamente grammatica latina, philosophia, theologia dogmatica e moral, primeiras letras e mathematicas elementares.” (D'AZEVEDO,

1893, p. 141). No colégio que tinham na Bahia¹⁵², havia também aulas de Retórica.

Lembramos que também na Europa, durante os séculos XVI e XVII, era marcante a presença dos colégios da Companhia de Jesus, os quais seguiam todos uma orientação bem semelhante (a *Ratio Studiorum*) e se configuravam como um dos principais braços da contrarreforma (CHERVEL; COMPÈRE, 1999; CHARTIER, A.M., 2011; RUSSEL, 1899). Rama (1998), discutindo a maneira como se configurou o ensino no Brasil e na América espanhola, ressalta o papel dos jesuítas na instituição das primeiras escolas em toda essa região e na construção do que nomeia “cidade letrada”, núcleos urbanos de relevância política e econômica, caso, por exemplo, do Rio de Janeiro e de Salvador, os quais competia, aos jesuítas, “evangelizar” e, posteriormente, “educar”, com base em um esforço de “transculturação” dos modelos europeus, o qual fortaleceu-se ao longo do século XVIII (RAMA, 1998).

Nos colégios jesuítas, o ensino da língua portuguesa limitava-se à Escola de Primeiras Letras. Uma vez que o sujeito a concluísse, passava a estudar a gramática da língua latina, o que, por um lado, estava vinculado ao *status* que a língua latina tinha na época, constituindo uma língua ainda presente nas esferas mais formalizadas, como as esferas religiosa, acadêmica e científica; e, por outro, atrelava-se ao fato de que ainda se vivia, na Europa, um movimento no sentido da consolidação dos Estados e das línguas nacionais. Nesse contexto, como afirma Soares (2002), o uso do português era secundário no intercuro verbal e seu estatuto escrito era precário, portanto, “ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular [escolar]” (SOARES, 2002, p. 159).

Chervel (1990 [1988]), Julia (2001), Anne-Marie Chartier (2011) e Russel (1899) realçam o papel que o latim teve tradicionalmente na configuração do ensino secundário,

¹⁵²O *Collegio do Salvador da Bahia* foi fundado pelo Padre Manoel da Nóbrega, em 1549, existindo até 1760. Nele estudaram, por exemplo, Padre Antonio Vieira, Frei Vicente do Salvador e Gregório de Matos. Oferecia o ensino secundário e, posteriormente, o curso superior (COSTA, 2005).

conformando o currículo das Humanidades não só em Portugal, mas na Europa de forma geral.

As línguas nacionais vão ganhando espaço, principalmente nas interações verbais cotidianas, ao longo da Idade Média e, conforme Faraco (2008), só no fim do século XV e início do século XVI, surge a preocupação de “se sistematizar uma descrição dessas línguas e de registrar uma referência normativa que atendesse aos objetivos de unificação lingüística trazidos pela criação de novos Estados Centralizados.” (FARACO, 2008, p. 143).

As primeiras gramáticas do português surgiram a partir de 1536¹⁵³, a mais famosa dessas gramáticas é a de João de Barros, publicada em 1540; quanto aos dicionários (latim/português/latim), eles surgem a partir de 1562¹⁵⁴. A ortografia da língua portuguesa, no entanto, só vai ter relativa estabilidade já no século XX, quando se publicam as primeiras leis que fixam uma ortografia oficial para o português (FARACO, 2008; RAZZINI, 2000).

A respeito dessas primeiras gramáticas da língua portuguesa, Félix (2004) esclarece que elas se baseavam na comparação com o latim. A gramática de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, dedicou-se principalmente à fonética (cujos estudos estavam em ascensão) e à ortografia, com base na concepção de que a língua seria um fenômeno espiritual condicionado às “leis do corpo”. Era preocupação de Fernão de Oliveira descrever a língua portuguesa falada naquela época, e registrar aquelas que, segundo ele, seriam “as primeiras anotações” sobre a língua portuguesa (OLIVEIRA, F., 1536), ou melhor, sobre a variedade padrão da língua falada em Portugal no idos de 1500¹⁵⁵. A gramática de João de Barros, organizada

¹⁵³ A primeira gramática da língua portuguesa foi publicada por Fernão de Oliveira em 1536.

¹⁵⁴ O organizador do primeiro dicionário de português-latim-português é Jerônimo Cardoso. Porém, também conforme Faraco (2008), o primeiro grande dicionário de português-latim-português só surge muito tempo depois, no século XVIII, organizado por Antônio Morais Silva (1789).

¹⁵⁵ A gramática de Fernão de Oliveira tem pouco mais de 40 páginas ao longo das quais aborda alguns costumes de Portugal naquela época, apresenta uma defesa da língua portuguesa perante as línguas clássicas e desenvolve brevemente a abordagem de questões fonéticas e ortográficas, sempre em comparação com as línguas clássicas e com o trabalho desenvolvido por outros gramáticos, como Varrão.

conforme a divisão das gramáticas latinas - ortografia, prosódia, etimologia e sintaxe -, apresentava nove classes de palavras e seguia uma abordagem pedagógica, sendo preocupação do autor, como se observa na Figura 5, sublinhar as diferenças entre o português e o latim (ainda que também faça comparações com o grego e mesmo com o hebraico) e apontar, logo no início de sua obra, o desejo de que ela fosse utilizada para auxiliar os jovens a ler e escrever. Imaginamos, portanto, que sua gramática tenha circulado nas escolas ou tenha servido aos preceptores que atendiam, em casa, os filhos das famílias mais abastadas. De certa maneira e em alguma extensão, essas gramáticas inspiraram gramáticas escolares e livros didáticos que viriam a surgir muito depois.

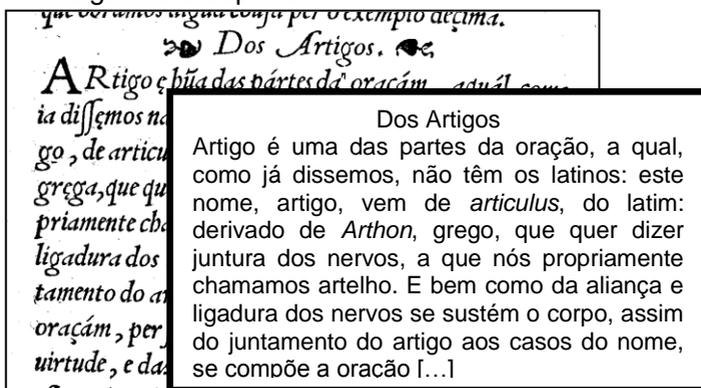


Figura 5 – Trecho da gramática de João de Barros - Artigos (1940)

Fonte: Grammatica da lingua portuguesa (BARROS, 1940)

A gramática de João de Barros seguia a tradição latina das gramáticas prescritivas (*preceptivas*, nas palavras da época). Faraco (2008) ressalta que, como não havia até aquele momento autores consagrados na língua vernácula, os autores romanos constituíam referência estilística e a gramática normativa foi se constituindo, nesse contexto, “[...] a partir de um viés bastante conservador: era um modelo de língua identificado com a fala monitorada da aristocracia e, na escrita, um olhar voltado para o passado longínquo.” (FARACO, 2008, p. 146).

Lembramos que, na colônia, reproduziam-se, de certa forma, as diretrizes do sistema de ensino presente na Europa,

organizado de maneira a contemplar, no nível elementar, as aulas de “ler e escrever”, e, nos três níveis subsequentes: Letras Humanas (Humanidades)¹⁵⁶, Filosofia e Teologia, que levavam, respectivamente, aos graus de bacharel, licenciado e mestre em Artes. No primeiro nível se estudava Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no segundo, Lógica, Metafísica e Filosofia Moral; e, no terceiro, Teologia e Ciências Sagradas, com base na tradição escolástico-aristotélica (CHAGAS, 1980).

Ainda que o currículo de Letras Humanas estivesse principalmente centrado no trabalho com o grego¹⁵⁷ e com o latim, Faraco (2008) lembra que, mesmo na Europa, nessa época, o latim não era mais uma língua que mediava as interações na esfera cotidiana, portanto o trabalho com o latim em sala de aula se efetivava como o ensino e a aprendizagem de uma língua cujo uso estava restrito a algumas esferas da atividade humana e, nessas, a algumas interações específicas. Nesse sentido, podemos dizer que o latim não constituía mais, nessa época, uma língua sujeita a modificações tão constantes como ocorre com as línguas que medeiam as interações na esfera da vida cotidiana, sendo, de certa forma, uma língua estrangeira, imobilizada na gramática e nos escritos antigos, os quais constituíam exemplos de textos modelares. Uma língua estrangeira, a qual era abordada a partir de um viés fortemente

¹⁵⁶ O curso de Humanidades estava situado entre a Escola de Primeiras Letras e os cursos de teologia e filosofia. Em relação aos dois últimos, portanto, representava um “nível inferior de ensino”. Entendemos ser difícil buscar uma correspondência entre a organização da escola na época (em termos de níveis de ensino) e o que observamos atualmente (até porque a lógica da escola é diferente em muitos aspectos), mas acreditamos que podemos compreender que enquanto a Escola de Primeiras Letras correspondia ao ensino posteriormente denominado como primário (ou elementar – as séries iniciais do Ensino Fundamental), o curso de Humanidades aproximar-se-ia do que depois veio a constituir o ensino secundário. Segundo Gasparello (2002), a origem do nome “secundário” vem do fato de, na Universidade de Paris, os estudos relativos ao curso de Humanidades corresponderem à classe chamada de “segunda” (séconde), conhecida também como “classe de poesia”, que introduzia os estudos de retórica. Nos colégios jesuítas, a classe de humanidades também viria a constituir a classe intermediária entre as de gramática e as de retórica.

¹⁵⁷ Em alguns colégios jesuítas no Brasil, nos estudos da área de Humanidades, o estudo do grego era substituído pelo ensino do português e dos costumes de Portugal (CHAGAS, 1980), uma vez que, para parte da clientela desses colégios, o português não constituía primeira língua e era, de extrema importância para o projeto da Coroa Portuguesa, transplantar para a colônia certos valores e crenças presentes na metrópole, entre eles a obediência ao monarca e a temência a Deus.

normativo e gramatical (metalinguístico). Faraco aponta que se partia sempre do estudo gramatical, “Só depois disso é que se passava à leitura e estudo dos textos e à prática da fala e da escrita.”(FARACO, 2008, p. 149). Observamos que essa abordagem utilizada para o ensino e aprendizagem do latim acabou sendo mais tarde transportada para o ensino e aprendizagem da língua vernácula, constituindo, por séculos, parte da tradição escolar relativa à disciplina de Português/Língua Portuguesa.

Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), como já dito antes, ao falar sobre a maneira como a reflexão linguística no passado serviu à decifração de línguas e, posteriormente, ao ensino, sublinha o fato de que isso contribuiu para o centramento da atividade pedagógica no trabalho com a língua *morta-escrita-estrangeira*, imobilizada na enunciação *isolada-fechada-monológica*. A qual tomamos no sentido da enunciação recortada do contexto no qual foi produzida, descaracterizada; por vezes, fracionada em excertos de conteúdo bíblico/moralizante, que tinham o objetivo de exemplificar o que apontava a gramática e servir às atividades de leitura, além de contribuir para a educação moral e religiosa dos sujeitos. Nesse contexto, a leitura, profundamente dogmática, apoiava-se na percepção de um leitor passivo, a quem cabia aceitar os sentidos que a Igreja, o Estado e a escola afirmavam que um texto podia/devia veicular. Dessa forma, de certa maneira, a escola representava ferramenta das mais relevantes na educação dessa passividade, na restrição dos possíveis sentidos do *dito* unicamente àqueles que interessavam para a constituição do sujeito desejável, cujo horizonte apreciativo ia se conformando às crenças, valores e verdades a que tinha, assim, acesso. Acreditamos ser, justamente por isso, que o professor foi, durante muito tempo, entendido como um dos profissionais mais úteis à segurança do Estado e da Igreja.

Conforme Andrade (1978), os colégios existentes no Brasil organizavam-se da mesma maneira que isso ocorria em Portugal. Em uma mesma instituição de ensino, organizavam-se o ensino primário, secundário (que, então, podemos compreender como equivalente ao curso de Humanidades) e superior, sendo a obrigação de ensinar competência da família e, depois, da Igreja e do Estado, “A aprendizagem de língua

processava-se, pois, em aulas de professores particulares ou nas escolas, de algum modo, simultaneamente da Igreja e do Estado, que funcionavam nas Catedrais, nos Conventos e nos Colégios.” (ANDRADE, 1978, p. 4). Andrade (1978) explica que, nesses colégios comandados pelos jesuítas, um professor ocupava-se ao longo de duas horas e meia na parte da manhã e outras tantas na parte da tarde, em ensinar centenas de crianças a ler, escrever e contar (primeiras letras e matemáticas elementares).

Vejam os que enquanto na Alemanha cabia à família zelar pela frequência da criança à escola; ao Estado responsabilizar-se pela oferta de escolas e à Igreja pela orientação moral e espiritual que lá era ofertada; no contexto brasileiro, era responsabilidade da família zelar não apenas pela frequência à escola, mas também, frequentemente, pelo acesso ao aprendizado das primeiras letras, com frequência realizado por professores particulares. As escolas públicas de então eram vinculadas à Igreja e, nelas, a participação do Estado era muito pequena.

Segundo Maria Luíza Santos Ribeiro (1992) e Saviani (2005), principalmente durante os primeiros anos da colonização (de 1549 a 1599, quando é publicada a *Ratio Studiorum*¹⁵⁸, a qual passa a nortear a educação nas escolas católicas no Brasil e em toda a Europa católica), mas também depois disso, o trabalho dos jesuítas no Brasil era norteado por uma “pedagogia brasílica”, inspirada no plano Nóbrega. O quadro a seguir (Figura 6) compara a organização do sistema de ensino ditado pela *Ratio*

¹⁵⁸ Como aponta Dominique Júlia (2001), a *Ratio* buscou promover a unificação dos modos de ação dos jesuítas na esfera escolar por toda a Europa e nas colônias europeias, e orientou essa ação até a supressão da Companhia de Jesus em 1773. Contudo, eram toleradas diferenças na maneira como a *Ratio* era aplicada a cada região, contanto que suas diretrizes gerais fossem cumpridas. Lembramos que a importância da *Ratio* para a configuração da educação na Europa e na colônias europeias não foi a mesma para todos os países e regiões, uma vez que a relevância que os colégios jesuítas tiveram nesses países e regiões não pode ser pensada de forma homogênea (na Alemanha, por exemplo, havia, na época, diversas escolas laicas, já, no Brasil, essas eram praticamente, senão totalmente, inexistentes). No caso específico de Portugal e de suas colônias, a importância da *Ratio* na definição dos contornos da escola e das práticas escolares foi muito pronunciada, em virtude mesmo da relevância dada aos colégios da Companhia de Jesus em ambos os contextos (de Portugal e das colônias).

à organização proposta por Nóbrega, para o Brasil, com base na análise que ele faz das demandas da colônia.

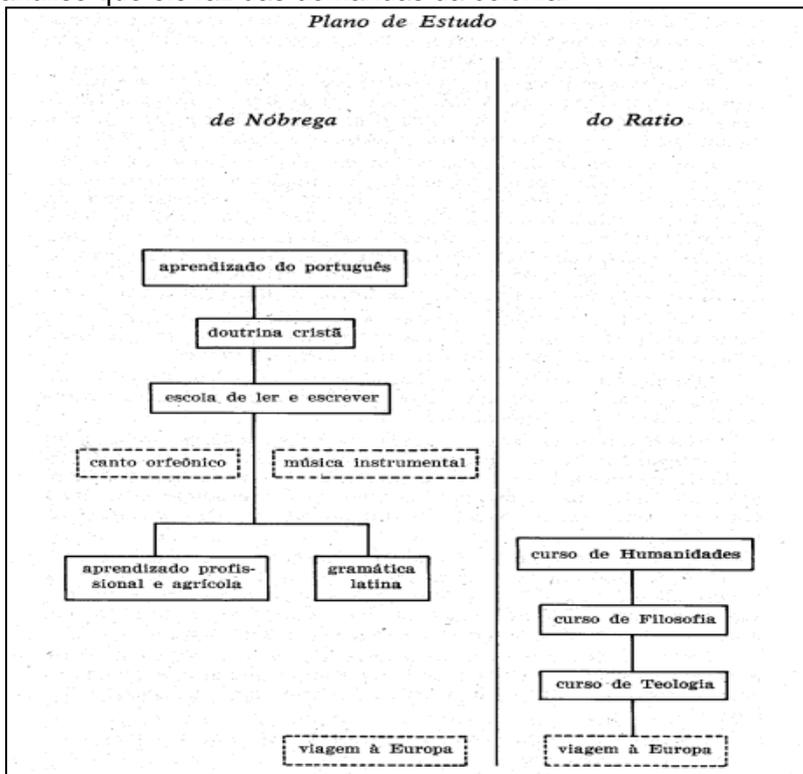


Figura 6 – Quadro Comparativo entre o plano de estudos proposto por Nóbrega e o proposto pela Ratio Studiorum

Fonte: Maria Luíza Santos Ribeiro (1992)

Essa “pedagogia brasílica” incluía o uso, na escola, da língua geral, a qual mediava as interações entre jesuítas e índios, sendo de extrema importância para o projeto de catequese. Os próprios jesuítas se empenhavam em aprendê-la para o sucesso desse projeto; o que, no entanto, não era consenso na Igreja, nem em Portugal.

Falando especificamente sobre o colégio Piratininga¹⁵⁹, por exemplo, D`Azevedo explica que, na época, tendo em vista a ausência de livros, o padre José de Anchieta escrevia

[...] as lições nos cadernos que distribuía por cada aluno. Aprendiam assim os jovens catecúmenos e os filhos dos colonos os princípios das línguas portuguesa, hespanhola, latina e brazilica ou tupi indispensavel para o trato com os indigenas. E para ensinarem esta ultima disciplina abriam os jezuitas escolas, que frequentavam chamando graciosamente, lá entre si, a língua indigena de grega [...]. (D`AZEVEDO, 1893, p. 142).

A análise da figura 6 permite-nos entrever, na comparação entre o plano de ensino proposto por Nóbrega para o contexto brasileiro e aquele proposto pela *Ratio* para o Brasil, que, ao não contemplar a Escola de Primeiras Letras¹⁶⁰, a *Ratio* contribuiu para excluir do espaço escolar os sujeitos que não chegassem aos colégios sabendo ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas. Julia (2001) aponta que, a despeito de pequenas mudanças e adequação feitas em cada contexto em que os jesuítas tinham colégios, as quais eram toleradas, as linhas mestras da *Ratio* foram norteadoras da educação oferecida por eles em todas as suas instituições de ensino.

No Brasil, na ausência da oferta gratuita de escolas das primeiras letras em número suficiente, o acesso a esse conhecimento ficava restrito aos filhos dos colonizadores que, aos poucos, foram constituindo uma pequena burguesia capaz de arcar com os custos de professores e lições particulares.

¹⁵⁹ Fundado pelos jesuítas em 1554, principalmente com o objetivo de servir à catequização dos índios da região, no local que viria a dar origem, posteriormente, à cidade de São Paulo.

¹⁶⁰ Ressaltamos que a *Ratio* não se dirige à Escola de Primeiras Letras, seu escopo abrange os níveis que lhe eram subsequentes: os cursos de Humanidade, Teologia e Filosofia, assim, a oferta do ensino de primeiras letras passa a ser entendida como facultativa nos colégios jesuítas, contribuindo ainda mais para a exclusão das classes menos favorecidas da escola. Lembramos que para realizar o curso de Humanidades, eram necessários os conhecimentos construídos na Escola de Primeiras Letras.

Coadunando com esse pensamento, Maria Luíza Santos Ribeiro (1992) sublinha que a instituição da *Ratio* contribuiu para que, ao longo dos anos em que esteve vigente - de 1570 a 1759 -, se formasse uma elite colonial que tinha acesso à escola, sendo dela (da escola) progressivamente excluídos os índios, aos quais se voltaram apenas as atividades de catequese, com o objetivo de docilizá-los para o trabalho e conquistar novos fiéis para a Igreja, então bastante abalada pela Reforma.

Lembramos que tanto Anne-Marie Chartier (2011) quanto Chervel (1992) apontam que a cultura escrita, em diferentes épocas, teve relações diferentes com a escola. Ainda, apontam que o aprendizado exclusivo da leitura; o aprendizado da leitura e da escrita na língua vernacular; e o aprendizado do latim em sua modalidade oral e escrita demarcaram níveis diferentes de ensino e hierarquias sociais também diversas. Em outras palavras, a escola no Brasil, assim como na Europa, contribuiu para ratificar hierarquias sociais alimentadas pela ideologia das classes dominantes, para a inclusão de uns e exclusão de outros das esferas de poder e, portanto, para a sua (do poder) concentração (RAMA, 1998).

Segundo Maria Luíza Santos Ribeiro: “Era necessário concentrar pessoal e recursos em ‘pontos estratégicos’, já que aqueles eram reduzidos. E tais ‘pontos’ eram os filhos dos colonizadores em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo [...].”(RIBEIRO, M. L. S.,1992, p. 27). Mesmo essa pequena elite intelectual que aos poucos ia se formando no Brasil Colônia estava de certa forma isolada do contexto europeu como um todo, porque também Portugal estava de certa forma à margem das influências modernas. Para isso também contribuiu a metodologia adotada nos cursos inferiores (de Humanidades), a qual privilegiava a imitação do estilo literário dos autores clássicos, e nos cursos superiores (de Filosofia e Teologia), os quais seguiam o método escolástico medieval¹⁶¹.

¹⁶¹ Alves (2005) aponta que a influência da escolástica está presente, por exemplo, nas recomendações de que se mantivesse estrita vigilância sobre os estudantes nos colégios da Companhia de Jesus, para que se mantivessem dentro dos limites da interpretação de São Tomás de Aquino e se afastassem dos estudos do Judaísmo, de “seitas filosóficas” e dos escritos de Averróis (filósofo árabe que contribuiu para que o Humanismo recuperasse o pensamento aristotélico menos atravessado pela interpretação dos teólogos católicos medievais).

Segundo Maria Luíza Santos Ribeiro (1992), as adequações que o plano de estudos proposto pela *Ratio* sofreu no Brasil limitaram-se ao currículo do curso de Humanidades, que se organizou da seguinte forma: quatro séries de gramática (para assegurar clareza e exatidão de expressão), uma de humanidades (para assegurar expressão elegante e rica) e uma de retórica (para que a expressão fosse poderosa e convincente).

Segundo Chervel e Compère (1999), o curso de Humanidades tinha como base uma educação de fundo moral ou moralizante, mas também se dedicava à formação do gosto e do estilo, por isso, aos alunos era solicitada a memorização de textos de autores clássicos, a fim de que se impregnassem “dos princípios da língua clássica” e a fim de que esses viessem a constituir a base de sua cultura. Assim se assegurava a expressão rica e elegante a respeito da qual falávamos no parágrafo anterior. Porém, como também mencionam Chervel e Compère (1999), a frequência ao curso de Humanidades estava implicada no ideal de formação de uma elite social, e para formar essa elite, era importante formar oradores. Nas palavras dos autores,

Aquele que está capacitado ao poder busca domínio da linguagem e da eloquência, de acordo com a mais pura doutrina retórica de Isócrates, Cícero ou Quintiliano. *O homem que pode verdadeiramente desempenhar seu papel de cidadão e que é capaz de administrar os negócios públicos e privados, o homem apto a dirigir cidades por seus conselhos, a conseguir um posto pelas leis, a reformar as leis por suas decisões de justiça, este homem será seguramente o orador e não outro.* (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p.153, grifos do autor para realçar a citação de Quintiliano).

Ainda conforme Maria Luíza Santos Ribeiro (1992), os princípios presentes na *Ratio Studiorum* continuaram norteando o ensino em Portugal e também no Brasil Colônia até meados do século XVIII, contribuindo para uma posição de isolamento em relação ao que se discutia em termos de educação no restante

da Europa. A autora realça o fato de que, nessa época, a filosofia moderna representada principalmente pelas discussões de Descartes, a ciência físico-matemática e novos métodos de ensino e aprendizagem do latim eram completamente desconhecidos na metrópole portuguesa. Ainda que a influência dos jesuítas, de seus colégios e de seus métodos de ensino tenha marcado a Europa de forma geral e também a América portuguesa e espanhola, em grande parte da Europa, no século XVIII, a escola laica convivía com instituições de confissão religiosa. Como aponta Júlia (2001), na Alemanha, no final do século XVII, surgiam os primeiros seminários de professores primários e as primeiras escolas normais. Na França, os colégios secundários começaram a admitir no curso de Poética e Retórica, os poetas e oradores franceses, que passam a figurar ao lado dos clássicos da Antiguidade (CHERVEL; COMPÈRE, 1999). Chervel e Compère (1999) apontam, no entanto, que o espaço dado à língua francesa e aos autores franceses na escola oscilou ao longo do tempo. Até a Revolução Francesa, o espaço e o papel do francês na escola (francesa) assumiu uma importância crescente. Após a revolução, todavia, o ensino da latim ganha novo fôlego e atingindo seu ápice no final da primeira metade do século XIX.

Para ilustrarmos a influência dos jesuítas na escola brasileira ainda nessa época, ressaltamos que, em meados do século XVIII, foram criados dois seminários na cidade do Rio de Janeiro (os seminários das órfãs de São Pedro e de São José) (D'AZEVEDO, 1893). Falando a respeito desses seminários, D'Azevedo (1893) aponta que o bispo D Fr. Antonio de Guadalupe assim organizou os estatutos do seminário de São Pedro (em 1739): aulas de primeiras letras, doutrina cristã, língua latina e música. Os estatutos do seminário de São José foram elaborados em 1740 e compreendiam: latim, teologia moral e dogmática, filosofia, liturgia e cantochão¹⁶². Em 1751, também no Rio de Janeiro, foi criado o seminário da Lapa, onde somente eram ministradas aulas de latim e cantochão. Segundo D'Azevedo (1893), a análise dos estatutos desses estabelecimentos de ensino sublinha a relevância ainda dada ao

¹⁶² O cantochão é também conhecido como canto gregoriano, é cantado em latim e está vinculado à liturgia católica.

latim na época (o estudo da língua vernácula continuava restrito apenas às primeiras letras), o viés religioso que marca a proposta jesuítica de ensino – ou seja, o foco dirigido à formação de futuros sacerdotes –, a oferta facultativa da Escola de Primeiras Letras e a heterogeneidade no que se refere à oferta de disciplinas – ainda que a *Ratio* apregoasse a organização geral do sistema de ensino, como já mencionamos, de um colégio para o outro havia variações no que se refere, por exemplo, ao ensino e aprendizagem de línguas.

Pouco após a metade do século XVIII, todavia, em virtude do decreto de 3 de setembro de 1759, os padres jesuítas foram expulsos do Brasil, passando suas escolas (que se tornaram escolas monásticas) a serem administradas por outras ordens religiosas (benedictinos, carmelitas e franciscanos). Na opinião de D’Azevedo, no entanto, as escolas monásticas nunca chegaram ao “[...] grão de methodo, ensino e regularidade das dos padres de Jezuz [...]” (D’AZEVEDO, 1893, p.146). Como nos lembra Júlia (2001), a extinção da Companhia de Jesus, ou, acrescentamos, no caso do Brasil e de Portugal, a sua expulsão, afetou toda a Europa Católica e, ao longo de 15 anos (entre 1759 e 1773), gerou uma demanda rápida por professores que pudessem suprir o trabalho dos jesuítas em cerca de 600 colégios na Europa Católica e nas colônias europeias em que os jesuítas haviam se instalado. Em países como a França e a Alemanha, isso contribuiu para a laicização da educação e, no caso da França, para a contratação de professores através de exames de seleção. Conforme Júlia (2001, p. 31), a realização dos exames de seleção “introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir.”

Coube ao Marquês de Pombal, ao tornar-se ministro da Coroa Portuguesa, reorganizar o sistema de ensino em Portugal e nas suas colônias. A Reforma Pombalina do Ensino, efetivada a partir de 1759, objetivava afastar os jesuítas das instituições de ensino (e do próprio Brasil Colônia) e diminuir o poder da Igreja nessas mesmas instituições, subordinando-as ao Estado, ainda que, muitas delas continuassem a ser dirigidas por outras ordens religiosas. Em relação aos índios, a Reforma restringiu

definitivamente o ensino às primeiras letras – à instrução elementar de ler e escrever.

A orientação seguida pela Reforma Pombalina tinha como objetivo: (1) simplificar e abreviar os anos de estudo para que um maior número de sujeitos se interessassem pelo ensino superior (RIBEIRO, M.L.S., 1992); (2) consolidar o uso da língua portuguesa, fortalecer o seu papel como língua nacional e ampliar o espaço a ela dedicado na esfera escolar; (3) diversificar o conteúdo abordado na escola e torná-lo o mais prático possível (RIBEIRO, M.L.S., 1992). A Reforma Pombalina marca efetivamente o início de um ensino público financiado pelo e para o Estado, ou seja, para “formar” sujeitos que se adequassem ao projeto de sociedade que a Coroa delineava: mais do que formar bons cristãos e sacerdotes, era preciso formar bons súditos.

A Reforma Pombalina se estruturou em dois momentos. No primeiro momento, com o alvará de 28 de junho de 1759, organizou-se a reformulação dos Estudos Menores em Portugal, a qual incluiu a reforma nos estudos das primeiras letras e das cadeiras do curso de humanidades (do que depois viria a constituir, respectivamente, o ensino primário e o secundário). O segundo momento se efetivou a partir da lei de 6 de novembro de 1772, que constituiu a Reforma dos Estudos Maiores (do ensino superior), e operou a reformulação dos estudos da Universidade de Coimbra, de maneira a articular a implementação das mudanças que haviam ocorrido em decorrência da Reforma dos Estudos Menores (CARDOSO, 2012). A Reforma dos Estudos Menores envolveu a instituição das Aulas Régias de primeiras letras e das Aulas Régias de humanidades, em substituição ao modelo de sistema cunhado pela *Ratio*, em que esses dois níveis de ensino se estruturavam na forma de cursos (e não como aulas avulsas). A denominação Aulas Régias, por si só, insinua o fato de que, a partir da Reforma Pombalina, essas aulas estavam vinculadas ao Estado, ao monarca e seus interesses, e não mais à Igreja.

A Reforma continha instruções detalhadas acerca da sua implementação. Em 1760, eram realizados os primeiros concursos para professores régios de Gramática Latina do Rio de Janeiro, no entanto, como aponta Cardoso (2012), até 1765 nenhum professor havia ainda sido nomeado. A primeira Aula

Régia (de Filosofia Racional e Moral) foi ocorrer apenas em junho de 1774, ou seja, 15 anos após a publicação do alvará, no Rio de Janeiro.

Cardoso também ressalta que durante todo esse período e ainda nos anos que se seguiram até a proclamação da independência (e até depois disso), a reduzida quantidade de escolas públicas fez com que a pequena parcela da população brasileira que podia arcar com os custos da educação e almejava essa formação recorresse a aulas e a escolas particulares. Cardoso (2012) aponta que nem no Brasil Colonial, nem na época do Império, a escola pública e a particular disputaram espaço, já que o Estado tinha dificuldades em atender às demandas do ensino público, dessa forma, o espaço destinado ao ensino particular era complementar e não concorrente ao espaço ocupado pelo ensino público.

Em 1772, configurado o insucesso da Reforma dos Estudos Menores, foi publicada a lei de 6 de novembro de 1772, a qual, além da Reforma do Estudos Maiores, contemplava a criação de um imposto para subsidiar as reformas educacionais (o Subsídio Literário)¹⁶³, a criação efetiva de Aulas Régias de Primeiras Letras, de Gramática Latina e de Língua Grega¹⁶⁴ e a fundação de novas escolas de Estudos Menores (CARDOSO, 2012).

Cardoso (2012) também menciona que a redação da lei permite entrever seu viés elitista e o caráter não obrigatório da educação, uma vez que seria impossível ofertar tantas escolas quanto as que eram demandadas em Portugal e seus domínios. Conforme Cardoso (2002 *apud* CARDOSO, 2012, p. 184), de acordo com a lei,

[...] havia súditos aos quais as 'Instruções dos párocos' seriam suficientes, e que portanto permaneceriam dentro da cultura oral; ou aqueles aos quais bastaria saber os 'exercícios de ler, escrever e contar'. Quanto às 'outras pessoas hábeis para os estudos', chegariam 'à precisa instrução da Língua

¹⁶³ Um imposto cobrado sobre a comercialização do vinho (e outras "bebidas espirituosas") e da carne.

¹⁶⁴ Lembramos que as Aulas Régias de Gramática Latina, de Grego e de Retórica, constituíam, por assim dizer, as Aulas Régias de Humanidades.

Latina', destinando-se, por fim, ao menor número deles, a universidade, ou seja, 'as Faculdades Acadêmicas que fazem figurar os homens nos Estados'.

Como nos lembra Bakhtin (1998 [1975], p. 89), “A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica.”. As palavras de Cardoso nos fazem lembrar outros discursos sobre a escola: o discurso da reforma protestante (RUSSEL, 1899), o discurso dos grupos mais conservadores da Companhia de Jesus (CHARTIER, A.M., 2011), o discurso presente na França nos primeiros anos do século XIX, época da configuração das escolas secundárias (CHERVEL, 1992). Todos discursos em diálogo, todos tendo como linha demarcatória o ensino de latim (e, alguns casos, também o ensino da língua vernácula em sua modalidade escrita). Como afirma VOLOSHINOV/BAKHTIN (2004 [1929]), não se pode perder de vista a dimensão de poder associada à língua estrangeira e os valores ideológicos que a ela estão atrelados. Com certeza, no sistema de ensino brasileiro, até meados da segunda metade do século XIX, o latim era a senha de acesso à universidade.

A lei de 6 de novembro de 1772 levou à instituição, no Brasil, de 44 *Aulas Régias*¹⁶⁵, dentre as quais, 17 de Aulas Régias de Primeiras Letras, 15 de Latim, três de Grego e seis de Retórica. O maior número de Aulas atendeu a Pernambuco (11), depois a Bahia (dez) e por fim o Rio de Janeiro (7). As poucas que restaram estavam distribuídas por São Paulo (três), Mariana (três), Vila Rica (duas), S. João del Rei (duas), Pará (três) e Maranhão (duas).

Aos poucos foram criadas outras Aulas Régias distribuídas pelo país, as quais apresentavam as mesmas características centralizadoras e elitistas que marcou esse sistema¹⁶⁶.

Lembramos aqui algo que já dissemos anteriormente e que, mais adiante, voltaremos a apontar: toda escola, sistema escolar, currículo escolar e prática pedagógica estão

¹⁶⁵ Cardoso (2012) aponta que a instituição de Aulas Régias no Brasil e em Portugal seguiu a seguinte proporção, das Aulas Régias instituídas na época, 95% destinavam-se a Portugal e apenas 5% ao Brasil.

¹⁶⁶ Este vigorou até 1834, quando foi publicado o Ato Adicional à primeira constituição brasileira, o qual determinou a descentralização da educação no país.

intrinsecamente imbricados a um determinado projeto de sociedade e de sujeito que se deseja constituir. Planejamos nossos atos, assim como configuramos o nosso discurso, com base no nosso horizonte apreciativo, na nossa memória de futuro e no cálculo de um horizonte de possibilidades (GERALDI, 2010). Como afirma Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929], p. 35), “A consciência individual é um fato sócio-ideológico.”. Portanto, nossas escolhas têm sempre raízes ideológicas profundas e se inserem em uma sócio-historicidade, dessa forma, o discurso da escola e sobre a escola e os atos que a configuram, por um lado, ancoram-se em toda uma história da relação dialógica e dialética entre escola e da sociedade, por outro, projetam-se para o futuro, buscando avaliar a partir do horizonte apreciativo que assinala uma época e dados grupos sociais que detêm o poder de apontar rumos para a escola, como atos e discursos precisam se configurar para que um certo projeto de sujeito e de sociedade possa se tornar realidade.

De fato, a realidade além dos muros da escola e os discursos que circulam na esferas ideológicas e que detêm, nesse ou naquele momento, o poder (econômico, religioso, político etc.), dentro do universo de uma dada cultura, contribuem de forma decisiva para “moldar”, ao longo do tempo, a escola. O projeto de sociedade que interessava nos séculos XVI, XVII e XVIII estava profundamente vinculado àquele traçado pela Igreja Católica, para a qual, acima de tudo, era importante formar o bom cristão, e à qual interessava controlar quem teria acesso ao discurso escrito e como isso ocorreria. Na segunda metade do século XVIII, a Reforma Pombalina representa o deslocamento (ainda que parcial) desse poder para as mãos do Monarca, é o Estado que vai ganhar proeminência na definição de um projeto de sociedade a ser construída e, portanto, de escola a ser oferecida à população.

No curso de Humanidades, agora constituído por aulas avulsas – aulas régias de latim, grego, filosofia e retórica, - o ensino do latim deveria servir como um instrumento para o domínio da cultura latina e a mediação do seu ensino e aprendizagem deveria admitir o uso da língua portuguesa (RIBEIRO, M.L.S., 1992). Quanto ao grego (considerado indispensável àqueles que desejassem estudar Teologia, Direito, Artes e Medicina), seu ensino foi organizado em etapas que

deveriam compreender primeiro a leitura (reconhecimento de letras, sílabas e palavras), em seguida, os preceitos gramaticais, e, finalmente, a construção de sentenças. Por fim, a retórica deveria tornar-se útil às interações do dia a dia (RIBEIRO, M.L.S., 1992), principalmente, àquelas que se efetivavam nas esferas mais formalizadas da atividade humana.

A respeito do material usado nas aulas de primeiras letras durante esse período, conforme Andrade (1978), durante muitos anos, utilizou-se, em Portugal, o catecismo como cartilha para o ensino de línguas. O autor cita a *Grammática da língua portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja*, de João de Barros (1539), e o *Cathecismo pequeno da doutrina e instrução que os christãos ham de crer e obrar, para conseguir a benaventurança eterna*, de D. Diogo Ortiz (1504).

Segundo Andrade, João de Barros aponta que “apesar de catecismo, [a gramática] funcionava como ‘cartinha’, pois dera nela a ‘arte pera os minimos facilmente aprenderem a ler, com toda a diversidade de silabas que a natureza da nossa linguagem padece.” (BARROS, 1540 *apud* ANDRADE, 1978, p.12).

Na época da Reforma Pombalina, todavia, não estando mais esses manuais disponíveis, até porque poucos eram os livros que chegavam ao Brasil Colônia, foi elaborada na colônia, na capitania de Pernambuco, a *Breve instrução para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os princípios da lingua Portuguesa e sua orthografia*. Nessa obra, ao se falar sobre o ensino das primeiras letras, recomenda-se o ensino: das “letras correntes romanas”, das “letras capitaes romanas”, das cinco vogais, letras abreviadas, acentos e pontuação. Trabalham-se posteriormente as sílabas formadas por duas ou três letras, exemplificadas em nomes de mulheres e localidades. Lembramos que nessa época, como aponta Anne-Marie Chartier (2011), era o método silábico que dominava o espaço escolar. Depois que é apresentado o valor de cada letra do alfabeto, explicam-se as vozes, os nomes, pronomes, verbos, advérbios, preposições, contrações, conjugação verbal (inclusive dos verbos defectivos), pois, segundo a obra, seria impossível aprender eficientemente a ortografia, sem que se conhecesse a flexão de nomes e verbos. Os catecismos continuaram a ser leitura privilegiada na escola, pois, além do exercício da leitura,

proporcionavam a abordagem da *doutrina cristã* (ANDRADE, 1978).

Quanto ao curso de Humanidades, não encontramos dados que nos permitam afirmar, com certeza, os materiais então utilizados pela escola; porém imaginamos aí a presença de textos da literatura canônica (não só em língua vernácula, mas, acreditamos, principalmente em latim e grego).

Conforme Andrade (1978), em 1776, foram aprovados os estatutos para as Escolas Maiores criadas pelos frades franciscanos no Rio de Janeiro conforme os estatutos criados por Marquês de Pombal para a universidade de Coimbra, o que compreendia: oito cadeiras¹⁶⁷ para os estudos de Retórica, Grego e Hebraico, e cinco para os de Filosofia, História Eclesiástica, Teologia Dogmática, Teologia Moral e Teologia Exegética. As lições de Retórica tinham duas horas de duração e a de Grego uma. Caso em um convento houvesse aulas de retórica, haveria também aulas de Grego e Hebraico. As aulas ocorriam de fevereiro a outubro e em novembro ocorriam os exames. Lembramos que também na Europa o estudo do latim, do grego e do hebraico havia estado muito presente, principalmente nas escolas de confissão religiosa em que se tinha como objetivo formar sacerdotes. A leitura das Sagradas Escrituras em latim, grego e hebraico serviam então de base ao estudo mais avançado da Teologia (RUSSEL, 1899).

Na década de 1780, todavia, o estado de abandono da educação no Brasil ainda era tal que para aqueles que desejassem realizar os Estudos Maiores, sobravam apenas as poucas escolas monásticas em que se dava centralidade à formação de sacerdotes. Assim se expressa D`Azevedo sobre a questão:

Não existindo no paiz academia alguma onde os moços talentozos se preparassem para as praticas de qualquer sciencia, e não sabendo os paes que destino dar aos que manifestavam inclinação e gosto para os estudos, recorriam à igreja, e ao silencio dos mosteiros entregavam os filhos, quando não lhe sobravam os meios para mandal-os

¹⁶⁷ As cadeiras ou cátedras serão melhor explicadas na nota 172.

estudar em Coimbra. Nas escolas monásticas não se tinha em vista outro fim sinão educar moços para a igreja. Assim apareceram na carreira da eloquencia sagrada esses grande vultos da oratória [...]. (D`AZEVEDO, 1893, p. 148).

Sublinhamos aqui a necessidade de compreender a configuração da escola brasileira no final do século XVIII com base na lógica da época, ou seja, ancorada a um cronotopo sobre o qual se assenta. No Brasil, a configuração das escolas e das disciplinas escolares seguia de fato uma organização bastante semelhante a que se observava na América Espanhola e também na Europa (não só em Portugal, mas também na França, por exemplo). Porém, acreditamos que dois aspectos diferenciavam o contexto brasileiro de outros contextos: o número muito reduzido de escolas e o fato de as únicas escolas existentes serem de confissão religiosa, o que contribuiu para uma pronunciada hierarquização da sociedade.

Em 1784, havia, na cidade do Rio de Janeiro, nove escolas régias¹⁶⁸ de primeiras letras, uma de língua latina, uma de língua grega, uma de filosofia, uma de retórica e duas de matemáticas elementares. Nos últimos anos do século XVIII, o panorama pouco havia se alterado, “Era então deploravel o estado das escolas primarias em todas as capitancias do Brazil, poucas existiam, e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia systema nem norma para a escolha dos professores, e o subsidio literario não bastava para pagar o professorado.” (D`AZEVEDO, 1893, p. 149). Baptista (2006), falando da realidade portuguesa, na mesma época, faz um relato bastante semelhante ao de D`Azevedo, citando as condições de escolas régias em cidades como Bragança, onde, para que os alunos

¹⁶⁸ É importante compreender, como realçam D`Azevedo (1893) e Baptista (2006), que as escolas régias (públicas), tanto no Brasil quanto em Portugal, frequentemente eram improvisadas na residência do próprio mestre-escola, uma vez que ainda não se haviam, nessa época, organizado prédios escolares. Baptista aponta que em Portugal foi só em meados do século XIX que as escolas régias ganharam edifícios próprios, com condições higiênicas e mesmo de mobiliário adequadas ao seu funcionamento.

pudessem assistir às aulas, deveriam levar de casa bancos para terem onde sentar.

Na virada do século, dado o quadro de abandono das escolas, é publicada a carta régia de 19 de agosto de 1799, que determina a inspeção das escolas régias e a criação (novamente)¹⁶⁹ das cadeiras de Grego, Latim, Retórica, Filosofia, Matemáticas Elementares, Geometria e Trigonometria. Esse quadro era agravado pela política despótica de Portugal, que não tolerava a existência de tipografias no Brasil Colônia, assim, os poucos impressos que circulavam (livros e mesmo jornais) vinham da Europa. D`Azevedo aponta que nessa época “[...] o povo achava-se no mesmo estado como si nunca se houvera inventado a imprensa. Raros eram os livros que circulavam, e não havia o menor gosto pela leitura. As escolas eram muito poucas e mal dirigidas; havia diminuta frequência de alumnos e geralmente as mulheres não aprendiam a ler.” (D`AZEVEDO, 1893, p.152).

Nas palavras de D`Azevedo, ressaltamos como a realidade extramuros da escola ia se constituindo vinculada àquilo que o Estado Português havia projetado para a sua colônia, e, em certa medida, ia constituindo a escola adequada à consecução desse projeto. Como apontamos no capítulo anterior, a ausência de tipografias no Brasil dificultava a circulação de materiais escritos, logo, não havia então jornais e os poucos livros que circulavam no Brasil eram importados por aqueles que tinham condições para fazê-lo, ou seja, pela minoria que constituía a elite local. As escolas públicas, em pequeno número e de qualidade duvidosa, contribuíam para definir classes sociais destacadas pela possibilidade ou não de acesso a professores e/ou escolas

¹⁶⁹ A carta régia refere-se à reabertura dessas cadeiras, compondo o currículo do que viria a constituir o curso secundário. Esse era, então, organizado pela Carta Régia de 1799, em escolas ou aulas avulsas, sendo o seu currículo inicialmente composto por conhecimentos das Línguas Grega e Latina, de Rhetorica, da Phylosophia, e da Arithmetica, Geometria e Trigonometria. (CARVALHO, 1933 *apud* LEITE, 2012). Já o currículo da escola primária envolvia Leitura, Escrita (dando-se especial relevo à Caligrafia), Regras de Ortografia, Elementos de Morfologia e Sintaxe, Aritmética (as quatro operações), Doutrina Cristã e Regras de civilidade, ainda que, de fato, como aponta Baptista (2006), na maioria das escolas elementares, ele se restringisse ao ler, escrever e contar.

particulares no Brasil Colônia, ou ainda, pela realização dos estudos em Portugal.

Pouco se lia, porque pouco havia para ler, porque o hábito da leitura pouco havia se constituído na vida cotidiana, mas também porque, como diz Geraldi, “a leitura pressupõe uma escritura e essa se configurou como o espaço ‘da ordem e do limite dos sentidos.’” (GERALDI, 2010, p.55). Assim, “O exercício do poder, reservando a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não-convidado.” (GERALDI, 2010, p.55).

Aqui observamos a ação da ideologia oficial, elegendo letramentos dominantes, que, aos poucos, vão configurando grupos sociais distintos, separados pelo maior ou menor acesso a esses letramentos e pela maior ou menor inserção na práticas sociais nas quais eles se ancoram e que permitem ao sujeito transitar seletivamente pelas esferas formalizadas (HAMILTON, M., 2000).

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, aos poucos, novas escolas foram sendo abertas nas principais cidades e vilas, sem que, no entanto, houvesse regras que norteassem seu funcionamento e a escolha dos professores. “Ensinava cada um do modo que lhe parecia mais commodo, e não havia methodo nem sistema, ou plano organizado pelo governo.” (D`AZEVEDO, 1893, p. 153).

A educação pública no Brasil vai passar por nova reorganização apenas em 15 de outubro de 1827, cinco anos após a independência, portanto, quando foi publicada a Lei 0-027, que ordenava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. A lei ainda determinava que as escolas seriam de ensino mútuo¹⁷⁰ nas capitais das Províncias e em todas as cidades, vilas e lugares populosos em que isso fosse possível. Com relação ao currículo dessas escolas, a lei apregoa em seu Art. 6:

Art. 6. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e

¹⁷⁰ Explicaremos de forma mais detida, adiante, o que constituía o ensino mútuo.

proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827).

A lei também faculta a possibilidade de criação de escolas para as meninas, havendo, no entanto, diferenças curriculares em relação à escola dos meninos: não seriam abordadas as noções de geometria e as instruções em aritmética seriam limitadas às quatro operações, por outro lado, as Mestras ensinariam às meninas prendas domésticas.

Nota-se que em lugar das leituras moralizantes preconizadas pela Reforma Pombalina, a Lei 0-027 sugere a leitura da Constituição do Império e a História do Brasil, agindo no sentido da constituição do sujeito cidadão, cômico de seus deveres perante a sociedade e o governo imperial, afeito à ideia de civilidade e à unidade do país nascente. Vejamos que o processo que ocorre no Brasil em 1827 já havia ocorrido na Europa em momento bastante anterior, quando da configuração dos Estados Nacionais. Na Alemanha, a preocupação com a formação do cidadão havia sido uma das preocupações da reforma protestante e, na França, uma das preocupações dos professores contemporâneos à Revolução Francesa. Lembramos o que diz Amorim (2006, p. 103), “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem [...]”; novos valores, novas crenças, novas demandas sociais implicam sempre um novo sujeito.

Todavia, continua-se privilegiando o ensino gramatical e percebendo-se o sujeito como leitor passivo, cujo acesso ao texto é ainda restrito e afeito muito mais à leitura do que à escrita.

A lei da Escola de Primeiras Letras, institui oficialmente o ensino mútuo, também chamado de método monitoral ou lancasteriano, método pedagógico formulado no início do século XIX pelo inglês Joseph Lancaster, que, segundo Saviani (2006), baseava-se na ideia de que caberia aos alunos mais adiantados trabalharem como auxiliares ou assistentes do professor no

ensino de classes bastante numerosas. Também segundo Saviani, “Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente.” (SAVIANI, 2006, p.5373). A ideia central do método, cuja efetividade era discutível, era instruir muitos alunos ao mesmo tempo, a um baixo custo. Assim, os alunos eram distribuídos em um espaço amplo e único, sentados em bancos organizados de maneira hierarquizada ao longo desse espaço. De um canto do salão, o professor, sentado em uma cadeira mais alta, inspecionava o trabalho dos alunos, especialmente, o dos monitores.

O método pressupunha ainda rigorosa disciplina e punições severas, assim, não era admitida conversa, pois essa era entendida como incompatível com a aprendizagem (SAVIANI, 2006). Neves e Men (2007) ressaltam que a implantação do método e sua adaptação à realidade brasileira tinha como objetivo central operar no sentido da disciplinarização das classes não dominantes, vistas, mesmo após a independência, como um risco à estabilidade do Império. Conforme Fátima Maria Neves (2004), a adoção do método lancasteriano na Escola de Primeiras Letras correspondeu à satisfação de um desejo das elites brasileiras, que entendiam que a uniformidade metodológica na escola contribuiria para a centralização e unificação da nação – ou seja, para o fortalecimento do Império -, inserindo-se no bojo de um processo “civilizatório”, que agisse no sentido de desenvolver mecanismos de centralização, evitando rupturas sociais. É, portanto, um projeto disciplinador, que se articulava ao interesse do Estado de expansão e centralização do poder. No horizonte desse projeto, estavam a abertura de um número maior de escolas e a obrigatoriedade de frequência das crianças a essas mesmas escolas.

A organização dos professores como classe e a exigência de que demonstrassem comportamento modelar, deu-lhes papel estratégico na operação de centralização, criando hierarquias, ao mesmo tempo em que os homogeneizava, evitando o aparecimento de professores autônomos, o que representaria um risco ao projeto. Dessa forma, segundo Neves e Men (2007),

trabalhava-se a um só tempo no sentido da uniformização da educação e na sujeição de outros segmentos sociais.

Segundo as autoras, o ensino da leitura ocorria na primeira classe (classe do ABC), composta por crianças que não conheciam o alfabeto, havendo, para cada 10 ou 20 crianças um monitor. Utilizava-se para o aprendizado do alfabeto a caixa de areia e cartões suspensos. O ensino das letras do alfabeto seguia uma regra ditada pela similaridade entre as formas gráficas e baseava-se, primeiramente, apenas na cópia do desenho das letras, que eram escritas e reescritas diversas vezes na caixa de areia (ou lousa)¹⁷¹. Quando os alunos já sabiam escrever o alfabeto na areia e distinguir todas as letras impressas em papel, eram avaliados por um professor que indicava a promoção para a segunda classe. Nesta classe, aprendia-se a escrever e soletrar palavras de duas letras ou de uma sílaba (de fato, não eram palavras, mas sim sílabas soltas); o aluno era considerado apto a passar para a próxima fase quando era capaz de escrever sem hesitação essas sílabas, assim como o alfabeto em sequência, na areia (ou lousa), atendendo ao comando de um monitor. Nas séries/classes seguintes, exigia-se o domínio de sílabas mais complexas e leitura simultânea com a escrita e a soletração. De acordo com Lancaster, a escrita deveria ser acompanhada da soletração, ou seja, ao escrever as palavras, o aluno deveria soletrá-las sílaba a sílaba para fixar sua ortografia.

O método lancasterino visivelmente baseava-se naquilo que se nomeou como modelo autônomo de letramento, pois havia uma grande preocupação com o aspecto caligráfico, com a memorização do formato das letras e dos seus sons, e, posteriormente, com aspectos ortográficos que serão reforçados no ensino secundário. Como ressaltamos ao longo da fundamentação teórica deste trabalho, lembramos que esse modelo disfarça-se por trás de uma pseudoneutralidade ideológica, a qual, de fato, inexistente (STREET, 2003a, 2003c). O

¹⁷¹ Segundo Neves e Men (2007), as letras eram ordenadas em três grupos: no primeiro, estavam as letras formadas apenas por retas (I, H, T, L, E, F); no segundo, aquelas que possuíam ângulos diferentes de 90°. (A, V, M, N, Z, W, Y, X) e, no terceiro, as curvilíneas (O, U, C, J, G, D, P, B, R, Q, S).

método lancasteriano se apoiava em práticas pronunciadamente disciplinadoras que aliavam prêmio e castigo, repetição e memorização, disciplinamento do corpo e da mente através de exercícios metódicos e leituras cuidadosamente selecionadas para atender ao projeto de cidadão que se desejava formar e ao projeto “civilizatório” que se pretendia instituir, dentro do espírito da época em que se constituiu, portanto, dentro de um dado cronotopo.

De fato, o modelo de ensino escolhido pelo governo imperial brasileiro em muito se aproximava do modelo escolhido pelo governo francês nos primeiros anos do século XIX, com o objetivo principalmente de acabar com a revolução. De acordo com Chervel,

[Na França,] O papel da instrução pública, cujos traços maiores foram firmemente marcados pelos decretos de 1808, deve ser de “fixar a sociedade” para acabar com a revolução. Para conseguir esse objetivo, é imperativo distinguir dois tipos de instrução: a instrução primária, que deve ser estendida por todo o território, mas estritamente limitada em seus conteúdos e que se interessa pelos métodos de ensino mútuo porque é eficaz e barato. A outra forma de instrução deve ser reservada às classes ricas e constituir o que Guizot denominará mais tarde de “*cultura de classe média*”. “*Desde que as luzes se espalharam, elas devem necessariamente acompanhar os mais dotados das classes superiores ou os mais ricos [...]. Esse é o objeto de instrução secundária [...]. Esta instrução compreende tudo o que se deve saber para se tornar um homem bem educado*”.

Não se deveria, sobretudo, repetir os erros do Antigo Regime que mantinha o ensino gratuito, com muito colégios [...]. (CHERVEL, 1992, p. 107, grifos do autor).

Como aponta Street (2003a), por muitos anos, o discurso acerca da escola e, mais especificamente, da alfabetização, apregou a visão de que a alfabetização, por si só, seria capaz

de operar mudanças de ordem cognitiva nos sujeitos, ampliando suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente do contexto econômico e social no qual viviam e se constituíam. Os modelos, então, podiam migrar ou ser transplantados de um país para o outro, de uma sociedade para outra, dado o seu caráter universalista e homogeneizante, que disfarça os pressupostos culturais e ideológicos aos quais se vincula e que parecem-nos evidentes quando observamos as intenções por trás do método.

A Lei da Escola de Primeiras Letras pouco ou quase nada mudou no panorama escolar brasileiro, uma vez que o número de escolas públicas continuava muito reduzido e a sua qualidade era bastante questionável, o que era bastante ruim para o projeto de nação que então se delineava. Lembramos que, no Brasil, tudo era muito recente: a chegada da imprensa; a elaboração de políticas públicas de educação; o incremento do comércio e da indústria, esta última até então praticamente inexistente; a criação de cursos superiores que respondessem pelo aparecimento de uma elite cultural que comandasse o país e a sua interlocução com a Europa; e, nesse contexto, um projeto de reconfiguração do Brasil Imperial para que se adequasse aos padrões europeus, ou seja, europeização dos valores e dos costumes.

Em 1834, após a abdicação de D. Pedro I (ocorrida em 07 de abril de 1831), é decretado, como resultado de um direcionamento político descentralizador assumido pela maioria dos políticos que compunham a Câmara dos Deputados no contexto da regência trina¹⁷², o Ato Adicional de 1834. Em seu art. 10., § 2º., o Ato Adicional autoriza as Assembleias

¹⁷² O ato adicional de 1834 é resultado de uma articulação da maioria liberal na composição da Câmara dos Deputados, que tinha como projeto político conceder maior liberdade às Províncias e diminuir o peso do Poder Moderador, garantido pela Constituição de 1824, na administração do país. O ato adicional foi aprovado na época da regência trina permanente que sucedeu D. Pedro I no governo do Império, dado o fato de D. Pedro II ainda não ter alcançado a maioridade. Ela era composta por dois deputados, José da Costa Carvalho, depois Marquês de Montealegre, João Bráulio Moniz e o brigadeiro Francisco de Lima e Silva. Segundo Peixoto (1944), o Ato Adicional de 1834 corrigia a “apertada centralização constitucional” e devolvia à responsabilidade das Províncias a instrução primária (representada então pelas escolas de primeiras letras), “[...] que a Constituição garantia a todos os brasileiros, condenando-os ao analfabetismo da maioria [...]” (PEIXOTO, 1944, p. 215-216).

Legislativas Provinciais a legislar “[...] sòbre instrução pública e estabelecimentos próprios a promove-la, não compreendendo as faculdades de medicinas, os cursos jurídicos, academias existentes, e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que de futuro fossem creados por lei geral.” (Ato Adicional de 1834 *apud* OURO PRETO, 1928, p. 249). É importante ressaltar que, como sublinha Saviani (2006) e o Visconde de Ouro Preto em artigo publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1928, o Ato Adicional não restringiu o poder de legislar sobre a instrução pública nos níveis mais elementares às Províncias, nem delegou a elas, de maneira exclusiva, a responsabilidade de prover escolas a toda a população. Portanto, o Ato Adicional não exime o governo imperial de sua responsabilidade em relação às dificuldades em que vai se encontrar a educação brasileira durante toda a segunda metade do século XIX, ainda que a instabilidade política nas Províncias, os poucos recursos com que muitas contavam, as dificuldades e características regionais, tenham contribuído para isso (RIBEIRO, M.L.S., 1992).

Segundo Maria Luíza Santos Ribeiro (1992), os relatórios da época apontam que havia dificuldades de se encontrar “pessoal preparado para o magistério; havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante [...]” (RIBEIRO, M.L.S. 1992, p. 47). Essa falta de pessoal qualificado para assumir o papel de professor nas poucas escolas então existentes vai motivar, a partir de 1835¹⁷³, a criação das primeiras escolas normais, que ofereciam cursos de até dois anos de duração, em nível secundário, visando à preparação para o exercício da docência. Segundo Saviani (2006), é nesse momento que são criadas as cátedras ou cadeiras¹⁷⁴. Conforme

¹⁷³ Em 1835 é criada uma escola normal em Niterói; em 1836, na Bahia; em 1845, no Ceará; e, em 1846, em São Paulo (RIBEIRO, M.L.S., 1992).

¹⁷⁴ As cátedras ou cadeiras existiram tanto no contexto do ensino secundário como do ensino superior e têm sua origem na Europa, com o surgimento das universidades na Idade Média. No Brasil, as cátedras surgem com a chegada de D. João VI ao Brasil, quando ele determina a criação, no Rio de Janeiro, das cadeiras de Anatomia e de Cirurgia, e, na Bahia, da cadeira de Cirurgia, origem das primeiras Faculdades de Medicina. Durante o Império e as primeiras décadas na República a cátedra é entendida como vitalícia e provida por concurso publico. As cátedras foram extintas

o Art. 2º. da lei, comporiam parte do currículo da escola normal: ler e escrever pelo método Lancasteriano (princípios teóricos e práticos); as quatro operações de Aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções gerais de Geometria teórica e prática; Gramática da Língua Nacional; elementos de Geografia e os princípios de Moral Cristã e da Religião do Estado (BRASIL, 1835). Esse dado leva-nos a depreender que, nessa época, ou seja, na primeira metade do século XIX, a língua portuguesa (entendida como a variedade padrão da língua portuguesa falada em Portugal) começa a ser compreendida como objeto de estudo e, portanto, como conteúdo escolar.

A publicação de uma diversidade de gramáticas em Portugal nas primeiras décadas do século XIX evidencia exatamente esse movimento. Podemos afirmar que o espaço mais amplo dado ao estudo da língua portuguesa na escola (representada ainda pelo trabalho com a gramática dessa língua, com a retórica e com a poética) foi também uma consequência de discussões que tomaram corpo na esfera científica, envolvendo a elaboração de gramáticas filosóficas da língua vernácula.

A percepção de que o ensino da gramática da língua vernácula deveria anteceder o ensino e a aprendizagem de qualquer outra língua no universo escolar vai aparecendo nas gramáticas da época, como observamos no excerto abaixo, retirado da *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* ou *Principios da grammatica geral applicada à nossa linguagem*, de Jerônimo Soares Barbosa, publicada em 1822, sendo uma das mais renomadas de sua época.

Porque a Grammatica da Lingua Nacional he o primeiro estudo indispensavel a todo homem bem criado; o qual, ainda que não aspire a outra Litteratura, deve ter ao menos a de falar e escrever correctamente sua Lingua: o que não poderá conseguir sem todas as partes daquella arte.

no ensino superior em 1968, época em que foi instituído, nas universidades, o sistema de departamentos. (FAVERO, M. de L. de A., 2000).

Esta arte por outra parte não deve ser meramente practiva e hum estudo so de memoria. **Deve comprehender as razões practicas do uso e mostrar os principios geraes de toda a Linguagem nos do exercicio das facultades da alma** e formar assim huma Logica practica, que ao mesmo tempo que **ensine a falar bem a propria Lingua, ensine a bem discorrer. As linguas são huns methodos analyticos, que Deos deo ao homem** para desenvolver suas facultades. (BARBOSA, 1822, p. XII, grifos nossos).

A análise do trecho acima permite-nos depreender não apenas o que apontávamos até aqui relativamente à importância crescente dada ao ensino e aprendizagem da gramática da língua portuguesa, que passa a ser entendida como indispensável para que o sujeitos possam “falar e escrever corretamente sua Língua”, mas também um discurso entremeado pelas considerações provenientes da Gramática Filosófica, a qual tomava por arte o processo de construção de gramáticas particulares a partir de gramáticas gerais e ancorava-se em uma concepção de língua como sistema de formas abstratas mobilizado pela razão humana com base em “uma Logica prática” para se falar e escrever bem. É isso que vai motivar, durante todo o século XIX e também durante o século XX, que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa se efetivem a partir do trabalho com a gramática.

Segundo Ilari (2001 [1985], p. 54-55) “Se perguntássemos a qualquer professor secundário por que ensina gramática, ele responderia provavelmente que o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um pré-requisito da expressão correta [...]”. Essa uma concepção que vai caracterizar a escola durante o século XIX (e também durante o século XX) e que vai justificar o trabalho com a gramática em prol da produção de “bons textos orais e escritos” e do combate a “incorreções” de quaisquer natureza.

Também ao longo do século XIX, como afirma Vidal Neto (2010), aos poucos, e principalmente após a Independência, a língua portuguesa falada no Brasil – pensando sempre a

variedade padrão da língua - vai assumindo *status* de um problema de interesse nacional, principalmente à medida que começa a figurar em obras literárias da época (nas obras dos escritores românticos) e que se constitui tema de debates inflamados, movidos, entre outros, por esses mesmos escritores.

É importante aqui, todavia, fazermos uma ressalva, com base no que nos aponta Faraco (2008). Segundo ele, no período que sucedeu a independência do Brasil, a questão da língua foi alvo de um grande número de debates com o objetivo de se pensar um “modelo de língua” para se utilizar na escrita. Nessa época, ainda que se reconhecessem traços de brasilidade linguística na língua falada no Brasil, optou-se pelo uso da variante padrão utilizada em Portugal. Segundo Faraco (2008, p. 152), isso contribuiu para a artificialização da linguagem escrita e “[...] gerou um fosso profundo entre o modo como falamos em situações monitoradas e o modo como acreditamos que devemos escrever.” .

Esse impasse no que se refere ao uso da língua portuguesa fica claro, por exemplo, ainda em 1825, quando José Bonifácio defende que os brasileiros tenham o direito de criar “neologismo cultos”. Fica claro também quando, em 1857, Gonçalves Dias questiona a mobilidade da língua - “Os 8 ou 9 milhões de brasileiros terão o direito de aumentar e enriquecer a língua portuguesa e de acomodá-la às suas necessidades como os 4 milhões de habitantes que povoam Portugal?” (DIAS, 1857 *apud* FELIX, 2004, p. 90) - e reconhece o intercâmbio e a diversidade cultural que caracterizava o país já naquela época, defendendo a criatividade linguística presente na linguagem regional, ao mesmo tempo em que reverencia a gramática portuguesa, porque, segundo ele, seria “[...] miséria grande não saber usar das riquezas que herdamos.” (FELIX, 2004, p. 90). Esse debates vão se tornar mais inflamados ao longo da segunda metade do século XIX, principalmente na voz de José de Alencar e Joaquim Nabuco; aquele defendendo uma “independência linguística” do Brasil em relação a Portugal e este reconhecendo maior autenticidade da língua falada em Portugal em comparação à falada no Brasil (FELIX, 2004).

Como aponta Rama (1998), tanto no Brasil como na América Espanhola, a elite urbana letrada que detinha o poder sobre o país e sobre a escola “não só defende uma *norma*

metropolitana para a língua que se utiliza (espanhol ou português), como também uma norma cultural para as metrópoles que produzem as literaturas admiradas nas zonas marginais.”(RAMA, 1998, p. 50).

Falando a esse respeito, Faraco (2008) reproduz trecho de um discurso de Joaquim Nabuco na Academia Brasileira de Letras, em 1897, em que fica clara a preocupação em se manter a fidelidade à norma e ao português de Portugal. Assim se expressa ele a esse respeito:

A raça portuguesa, entretanto, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor o seu idioma; para essa uniformidade de língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. **A língua é um instrumento das idéias** que pode e deve ter fixidez relativa. Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos dos que se consagram em Portugal à **pureza do nosso idioma, a conservar as forma genuínas, características, lapidárias**, da sua grande época (NABUCO, 1897 *apud* FARACO, 2008, p. 197-198, grifo nosso).

Interessante observar a concepção de língua com base na qual Nabuco defende o esforço em se manter a “pureza do idioma”, a qual se vincula à percepção de língua como “instrumento de ideias” ou, em outras palavras, como instrumento do pensamento, vinculando-se ao que Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) chama de subjetivismo idealista. Vejamos que, no capítulo anterior, falando a respeito de questões relativas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa na colônia de Blumenau, apontamos uma preocupação de Dr. Blumenau muito semelhante a aqui expressa por Nabuco, a de que, na escola, o idioma nacional fosse ensinado em sua “pureza”, ou seja, em sua variante padrão. Ressaltamos ainda que também era a percepção de língua como “instrumento do pensamento”, que

aqui se depreende na fala de Nabuco, que depreendíamos na voz dos alemães e que justificava a sua preocupação com a manutenção, na escola e na sociedade, do papel da língua alemã, mesmo que observassem a necessidade do aprendizado concomitante da língua portuguesa como uma segunda língua.

A importância dada à língua portuguesa como objeto de pesquisa e como objeto de ensino também vai crescendo à medida que o século avança. No Brasil e em Portugal, vão surgindo, ao longo da primeira metade do século XIX, e, principalmente, na segunda metade desse século, uma variedade de gramáticas e dicionários.¹⁷⁵

Muitas dessas gramáticas mantiveram-se fiéis à tradição normativa, tomando como exemplo a variedade padrão usada em Portugal¹⁷⁶: ao poucos, entretanto, algumas especificidades linguísticas presentes na linguagem dos brasileiros começaram a figurar nelas, ainda que sob o título de “brasileirismos”.

Em muitas dessas gramáticas observamos a preocupação com o ensino da língua portuguesa, seja na Escola de Primeiras Letras ou na Escola Secundária. A gramática de Caldas Aulete, por exemplo, que foi indicada no Brasil, inclusive no Colégio Pedro II (RJ), continha uma profusão de exercícios, como vemos na figura a seguir (Figura 7). Essa gramáticas, foram, assim, de certa forma, as precursoras dos modernos livros didáticos (ainda que a gramática de Aulete se dirija mais ao professor do que ao aluno, assemelhando-se ao que hoje conhecemos como Manual/Livro do Professor) e, em seu próprio texto, sublinhavam

¹⁷⁵ Dentre as gramáticas brasileiras que surgem nesse período, Felix (2004) destaca: a Gramática do Coruja (1835), de Antonio Álvaro Pereira Coruja; Compêndio de Grammatica portuguesa da Primeira idade (1855), de Cyrilo Dilermano da Silveira; Epítome da Gramática Portuguesa (1860), do Barão de Macaúbas; Novo Methodo de Grammatica Portuguesa (1860), de Joaquim Frederico Kiappe da Costa Rubim; Grammatica Analytica da Lingua Portugeza (1865), de Charles Adrien Olivier Grivet; Gramática Portuguesa (1865), de Francisco Sotero dos Reis; Dicionário Grammatical Portuguez (1865), de J. A. Passos; Primeiras Noções de Gramática Portuguesa (1877), de Meneses Vieira; e Gramática Portugeza (187?), de Manoel Olympio Rodrigues da Costa.

¹⁷⁶ Dentre as gramáticas portuguesas, ressaltamos a Gramática Filosófica da Linguagem Portuguêsa (1818), de João Crisóstomo do Couto e Melo; a Grammatica Philosophica da Lingua Portugeza ou Principios da grammatica geral applicada à nossa linguagem (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, a Nova Grammatica Portugeza (1862), de Bento José de Oliveira; a Grammatica Nacional (1864), de Francisco Julio Caldas Aulete, dentre outras do mesmo período.

a importância da precedência dos estudos gramaticais na formação do escritor e do falante da língua vernácula, de maneira a assegurar que esses falassem e escrevessem de forma “correta e harmoniosa”, obedecendo a um conjunto de regras que só o estudo da gramática iria lhes apresentar.

23 A Grammatica é a disciplina que ensina a fallar e a escrever com claresa e harmonia.

APPLICAÇÃO

O discipulo dividirá as palavras que constituem os exercicios que se seguem em syllabas, decomporá depois as syllabas nomeando os elementos da sua formação, e reconhecerá os signaes orthographicos, tudo na conformidade do modelo que no fim d'estes exercicios se acrescenta.

Portugal. L. Untoso. Abalar. Eira. Dec. Eclipse. Dignidade. Inapso. Psalmos. Oiro. Outono. ca. Aurora. S. D'elle. Oleo. Lição. Madre. Para. Para. C.

Poz Deus no o fructo de que aquelle céu de frescuras. Veda da arvore da

23. A Grammatica é a disciplina que ensina a fallar e a escrever com claresa e harmonia.

APPLICAÇÃO

O discipulo dividirá as palavras que constituem os exercicios que se seguem em syllabas, decomporá depois as syllabas nomeando os elementos da sua formação, e reconhecerá os signaes orthographicos, tudo na conformidade do modelo que no fim d'estes exercicios se acrescenta.

EXERCICIOS

Portugal. Livre. Aço. Aiveca. Tenente. Efanó. Viúvo. Untoso. Abalançar. Aba. Opção. [...].

Figura 7 – Exercícios propostos por Caldas Aulete para abordar questões de prosódia.

Fonte: Aulete (1864, p. 07)

Após a apresentação dos exercícios e comentários dirigidos ao professor a respeito da maneira como esses exercícios deveriam ser realizados pelos alunos, Aulete acrescentava um modelo para a resolução dos exercícios (Figura 9).

MODELO DOS EXERCÍCIOS

O professor mandará escrever no quadro preto algumas das palavras citadas, e depois do aluno lhe fará perguntas sobre o exemplo escolhido, torna

Port

Portugal É uma palavra trissyllabo. A primeira syllaba, formada de duas vogal *o* e as consoantes *g* e *a*; *gal* terceira syllaba, formada de duas vogal *o* e as consoantes *l* e *a*.

Livre É um dissyllabo. A primeira syllaba, formada de duas vogal *i* e *e*; *tu* segunda syllaba, formada de duas vogal *u* e *a*.

Aço É um dissyllabo. A primeira syllaba, formada de duas vogal *a* e *o*; *ga* segunda syllaba, formada de duas vogal *o* e *a*.

MODELO DOS EXERCÍCIOS

O professor mandará escrever no quadro preto algumas das palavras citadas, e depois do aluno as analisar como abaixo se acha indicado. O professor fará perguntas sobre a parte theórica correspondente a cada exercício, procurando por meio de breves conversações acerca da doutrina do exemplo escolhido, tornar sempre os exercícios aprazíveis e variados.

Portugal. Livre. Aço. Aiveca

Portugal É uma palavra formada de tres syllabas, a primeira se denomina trissyllabo. A primeira syllaba é **Por**, composta da vogal simples *o* e duas consoantes igualmente simples; **tu** é a segunda syllaba, formada por uma consoante e uma vogal ambas simples; **gal** terceira syllaba, composta de tres letras simples, a vogal *a* e as consoantes *g l*.

Figura 8 – Exercícios propostos por Caldas Aulete para abordar questões de prosódia.

Fonte: Aulete (1864, p. 07)

Com relação aos exercícios propostos e ao modelo de resolução apresentado por Caldas Aulete, há algumas questões que queremos destacar: (1) fica claro na obra um endereçamento para o professor, principalmente no que se refere às instruções acerca da maneira como os exercícios deveriam ser apresentados e resolvidos, ou seja, há instruções precisas de ordem metodológica/pedagógica para o professor que, nessa época, não tinha formação específica para ministrar aulas de gramática nacional/português; (2) os exemplos presentes nessa gramática ora provêm de autores portugueses clássicos, ora de obras de inspiração religiosa, entre elas a Bíblia, o que obedece a uma tradição já mencionada anteriormente; (3) os exercícios enfatizam a importância dada a uma análise gramatical – de ordem classificatória e normativa, assentada no uso de uma

nomenclatura específica - que irá ocorrer no plano da sílaba, da palavra e, por fim, do período, preocupação essa que vai figurar até o século XXI nos livros didáticos e nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa; (4) ao longo de toda a gramática são apresentados trechos de textos (excertos de tamanho variável), que aumentam de tamanho progressivamente ao longo de cada seção, os quais são usados para exemplificação da teoria e para os exercícios; algo que também se repete nas gramáticas e em alguns livros didáticos até momentos bem recentes.

Chamamos ainda a atenção para os exercícios propostos de análise literal, divididos pelo autor em análise lógica (interpretação do texto), análise sintática (análise das orações e do período) e análise etimológica (configuração das classes gramaticais), algo que também nos é bastante familiar. Voltaremos a abordar esses exercícios mais adiante, apresentando exemplos, quando, na próxima seção, falarmos sobre a configuração da disciplina de Português no Colégio Pedro II (RJ).

É importante observar que, principalmente nas gramáticas brasileiras publicadas na primeira metade do século XIX, como, por exemplo, na *Grammatica Portugueza*, de Sotero dos Reis, a qual esteve muito presente nas escolas brasileiras nessa época, o discurso que ecoa é o do purismo e do prescritivismo também presente nas gramáticas portuguesas da época, como as de João Crisóstomo do Couto e Melo e de Soares Barbosa. Vejamos, a esse respeito, algumas observações de Couto e Melo presentes em sua *Gramática Filosófica da Linguagem Portuguêsza*, publicada em 1818,

A parte da Gramática de nominada Ortoépia trata, como têmos dito, da pronúncia dos vocábulos, **conforme os pronunciam as pessoas eruditas da Côrte, e que passam por falar corretamente a Linguagem Nacional** (MELO, 1818, p. 19).

A presente obra, que intitulei Gramática Filosófica da Linguagem Portuguêsza, e a qual ôje sae a público, é o resultado de mais de cinco annos **d'estudo mui sério sôbre a melhor maneira de expressar-se o pensamento, segundo a linguagem dos**

nossos Mâiões de melhor nôme na idade d'Ouro da Literatura Nacional; de sorte, que um pensamento, propriamente expressado na linguagem de Câmões, ninguém possa entendê-lo, ainda querendo, diferentemente do que quem o formou [...]: creio seguramente alcançar como êle [com esse trabalho] a extirpação das raízes de males incalculáveis, que sôbre-abundam na Sociedade; proque, o expressar-se imprópriamente um pensamento, e o não se-entendêr aquêle, que se-expressou: taes são as fontes das discórdias Omânas, pela mâiór parte. (MELO, 1818, Prefácio, p. I – II).

Nos dois excertos, parece-nos presente a ideia de que as gramáticas da época se assentam sobre a preocupação de se constituir uma norma a ser seguida na fala e na escrita, a qual tem como base, de um lado, a fala monitorada de uma elite intelectual presente na Corte portuguesa, e, no Brasil, como veremos mais adiante, a fala monitorada de uma elite intelectual que se constituiu na cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil na época do Império; e, de outro, o registro dos cânones literários, os quais serão entendidos, por muito tempo, como os escritores portugueses de maior destaque na literatura. Lembramos que a literatura brasileira só terá algum destaque com o Romantismo, ainda assim, há, por parte de alguns gramáticos, profundas críticas à linguagem utilizada por alguns escritores desse período, principalmente à de José de Alencar.

Outra questão que nos parece evidente é a crença, predominante na época, de que o estudo da gramática, ao possibilitar ao sujeito a expressão clara e correta de seu pensamento (portanto, tendo como base uma concepção de língua alinhada ao subjetivismo idealista), possibilitar-lhe-ia produzir textos cuja interpretação fosse inequívoca, o que imputa toda a responsabilidade ao autor no que se refere à construção de sentidos na leitura/a partir da leitura de um dado texto. Dessa forma, um texto bem construído seria aquele em que só se admite uma interpretação, aquela que o autor imprimiu ao texto no momento que o escreveu, nesse sentido, a responsabilidade

do leitor é apenas a de identificar, nesse mesmo texto, as ideias que o autor se esforçou por ali “materializar”. Os “desvios” em relação a essa interpretação seriam, pois, devidos à dificuldade do autor em se expressar propriamente.

Soares Barbosa (1822) reitera o que Melo aponta em sua gramática e ainda explica por que motivo entende ser a fala da “gente mais civilizada e instruída” da Corte o padrão a ser seguido, a ser “fixado” pela gramática e pela escola.

Entre as diferentes pronúncias, de usa qualquer Nação nas suas diferentes provincias, não se pode negar que a da Corte, e territorio, em que a mesma se acha, seja preferivel ás mais, e a que lhes deva servir de Regra. Os Gregos, e Romanos assim o julgavão; aquelles a respeito de Athenas, e estes a respeito de Roma; e nós o devemos igualmente julgar a respeito de Lisboa [...]. O maior numero de gente, que habita nas Cortes; a variedade de talentos, estudos, e profissões; a multiplicidade de necessidades, que o luxo nellas introduz necessariamente; as negociações de toda a especie, que a dependencia do Throno a ellas traz; o seu maior commercio, policia, e civilidade: tudo isso requer hum circulo maior de ideias, de combinações, de raciocinios do que nas provincias, e por consequencia tambem hum maior numero de palavras, de expressões, e de discursos, cujo uso frequente e repetido emenda insensivelmente os defeitos, que são custosos ao orgão, e desagradaveis ao ouvido, e fixa os sons da Lingua, que a falta do uso e de tracto deixa incertos e inconstantes nas provincias, e lugares menos frequentados.

O uso porém da Corte não he o uso do Povo; mas sim o da gente mais civilizada e instruída. (BARBOSA, 1822, p. 50, grifos nossos) .

O discurso de Barbosa deixa entrever uma filiação à tradição greco-romana e menciona uma série de motivos pelos

quais credita à variante falada pelos indivíduos que vivem na Corte e que pertencem à aristocracia “superioridade” perante as demais. Todas as razões apontadas por Barbosa estão de certa forma atreladas a valores dominantes na época, os quais vão ditar, por sua vez, uma variante padrão e sinalizar uma oposição entre essa variante e a do Povo, a qual é, por sua vez, “desagradável ao ouvido”. Ressaltamos que essa escolha é profundamente ideológica, pois efetiva-se no confronto entre índices sociais de valor que estão atrelados aos diferentes grupos sociais e no bojo de relações de poder delineadas na sociedade. As avaliações sociais próprias de um determinado grupo social estão “na carne e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem [...]” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976 [1926]), nesse sentido, a valoração emprestada por grupos socialmente dominantes (no campo intelectual, econômico, político) às diferentes variantes da língua determinaram, por assim dizer, a escolha de uma variante padrão a partir de critérios também por eles definidos com bases nos valores que imprimiram a essas variantes e aos sujeitos que delas faziam uso.

O que nos parece claro também, nessa época, é a visão depreciativa através da qual esses gramáticos viam o trabalho realizado pelos professores das escolas de primeiras letras. Talvez por isso, alguns, como Caldas Aulete, tenham se empenhado em produzir gramáticas pedagógicas, com o nítido objetivo de orientar o trabalho dos professores. Lembramos que essa crítica aparece também no discurso de D’Azevedo (1893) e de uma diversidade de pesquisadores que apontam a fragilidade das Escolas de Primeiras Letras na primeira metade do século XIX.

Em Barbosa, fica claro o projeto que então esses gramáticos delineavam para a escola, projeto esse que se baseava na transposição dos conteúdos gramaticais para a sala de aula de Língua Portuguesa (ou melhor, para as aulas de

Gramática Nacional¹⁷⁷, no contexto do ensino secundário, e para a escola de primeiras letras). Assim se expressa Barbosa a esse respeito:

Em todas ellas [as gramáticas da época] há cousas que so os Mestres devem estudar para as explicar a seus discipulos; outras que estes devem aprender, como os usos particulares e idiotismo da Lingua; e muitas, que devem decorar, com são os paradigmas todos das partes da Oração e regras de suas terminações, Conjugações, e Syntaxe. As regras mesmas da boa pronunciação e escriptura devem entrar no ensino da Grammatica para emendar muitos vicios, que os Mestres das primeiras Letras, pela maior parte idiotas, não são capazes de corrigir. (BARBOSA, 1822, p. XIV)¹⁷⁸.

Além da crítica aos professores das escolas de primeiras letras, o que aqui se evidencia é a referência a uma prática que durante muito tempo esteve presente nas salas de aula de Língua Portuguesa – o estudo das exceções, a memorização de paradigmas de conjugação, a memorização de nomenclatura gramatical e os exercícios exaustivos de ortografia e leitura oralizada, esta última também com o objetivo de memorização de um padrão de pronúncia e entonação.

A preocupação com a memorização de nomenclatura gramatical, com um estudo de ordem classificatória e com a transposição de conteúdos gramaticais para a escola fica ainda

¹⁷⁷ O ensino de língua portuguesa passa a figurar no currículo do ensino secundário a partir da inclusão da disciplina de Gramática Nacional no currículo do Colégio Pedro II, motivo pelo qual a mencionamos aqui.

¹⁷⁸ Por idiotismos entendiam-se estruturas desviantes em relação ao Latim, as quais em momentos anteriores da história escolar, não deveriam ser abordadas pelos professores, já que caberia a eles reforçar as semelhanças entre a língua portuguesa e o latim e não os afastamentos. Leite (2011) menciona um trecho da gramática de Argote (que teve sua segunda edição em 1725) *Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina*, em que o autor explica serem idiotismo “[...] todos os modos, e termos de fallar a lingua Portugueza, que não tem conveniencia, ou semelhança com a Grammatica Latina, ainda que os taes modos de fallar da lingua Portugueza se achem na Grammatica de outras linguas vulgares, assim como na Castelhana, Italiana, [...]”. (ARGOTE, 1725 apud LEITE, 2011, s/d).

mais clara em exercícios propostos em algumas dessas gramáticas, como nos exercícios a seguir, retirados da gramática de Caldas Aulete (Figura 10).

MODELO DOS EXERCICIOS

O professor mandará escrever alguns substantivos na pedra, e depois do alumno os classificar, o interrogará sobre toda a parte theorica; não esquecendo verificar previamente se conhece a significação d'elles. Logo que o alumno estiver bem pratico em os reconhecer isoladamente, passará ao Segundo exercicio, indicando as palavras que são substantivos separando-as das que não o são.

<i>Leão</i>	Substantivo commum, masculino, singular.
<i>Arvore</i>	Substantivo commum, feminino, singular.
<i>Ovelhas</i>	Substantivo commum, feminino, plural.
<i>Vieira</i>	Substantivo individual, masculino, singular [...]

No cêo creou Deus os aereos, as plantas e os animaes, e foy a terra a habitacão dos homems.

<i>Geo</i>	Substantivo commum, masculino, singular.
<i>Deus</i>	Substantivo individual, masculino, singular.
<i>anjos</i>	Substantivo commum, masculino, plural.
<i>ar</i>	Substantivo commum, feminino, singular.
<i>aves</i>	Substantivo commum, feminino, plural.
<i>mar</i>	Substantivo commum, masculino, singular.
<i>peixes</i>	Substantivo commum, masculino, plural.
<i>terro</i>	Substantivo commum, feminino, singular.
<i>plantas</i>	Substantivo commum, feminino, plural.
<i>animaes</i>	Substantivo commum, masculino, plural.
<i>homem</i>	Substantivo individual, masculino, singular.

Durante a analyse, o professor dirigirá perguntas ao alumno sobre a parte theorica correspondente aos numerosos que compõe este capítulo, as quaes podem ser formuladas da seguinte maneira:

O que são substantivos? – Como se dividem os substantivos? – O que é substantivo commum? – O que é substantivo individual? – O que é gênero? – Quantos são os gêneros, quaes são? [...]

Figura 9 – Exercícios propostos por Caldas Aulete para abordar questões de prosódia.

Fonte: Aulete (1864, p. 15)

Neles, evidencia-se o trabalho no nível da frase, com o objetivo de se abordar conteúdos relativos à classificação dos substantivos quanto ao gênero e número e, ainda, em comum e individual (próprio). Evidencia-se também a preocupação de que os alunos, ao serem arguidos oralmente, saibam responder perguntas a respeito da gramática notacional.

Vejam os que as discussões que fizemos até aqui realçam questões que acreditamos ser importantes para refletir sobre a configuração do ensino e aprendizagem de língua portuguesa no contexto do ensino secundário tanto na dimensão macrocultural (como veremos na próxima seção), quanto na dimensão microcultural (como observaremos no próximo capítulo). Acreditamos mesmo que o diálogo entre a esfera científica e escolar agiu, por um lado, na proliferação das gramáticas que surgiram ao longo do século XIX e, por outro, na crescente importância que o ensino da gramática nacional teve no currículo das escolas secundárias¹⁷⁹, cuja configuração discutimos na próxima seção.

5.2 O COLÉGIO IMPERIAL PEDRO II (RJ), O SURGIMENTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA CONFIGURAÇÃO NO SÉCULO XIX

No Decreto Imperial de 2 de dezembro de 1837, que trata da conversão do Seminário S. Joaquim em colégio de instrução secundária - o Colégio Pedro II¹⁸⁰ -, são relacionadas as seguintes matérias (denominação dada na época às disciplinas curriculares): Língua Latina, Língua Grega, Língua Francesa e Língua Inglesa; Retórica e os princípios elementares de Geografia, História, Filosofia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Química, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria e Astronomia (BRASIL, 1837).

Como podemos perceber, mesmo que o colégio se dedicasse a ensinar quatro línguas diferentes, dentre elas não se

¹⁷⁹ É importante compreender que, então, a escola secundária sucedia a escola de primeiras letras. Para ingresso na escola secundária, o aluno deveria ter entre oito e doze anos, saber ler, escrever e contar as quatro primeiras operações de Aritmética.

¹⁸⁰ Damos especial atenção, nesta pesquisa, à análise de dados relativos ao Colégio Pedro II, seus regulamentos, estatutos, os livros lá adotados, provas, entre outros documentos que aqui relacionamos. O que nos move nesse sentido é o fato de o colégio ter sido criado pelo imperador com o objetivo de constituir instituição modelar na oferta de ensino secundário para todo o Império, motivo que o levou a influenciar, sobremaneira, a constituição das instituições de ensino secundário ao longo de todo o território brasileiro. Assinalamos que o colégio tem origem no Seminário S. Joaquim, colégio católico, "convertido" (nos termos da própria lei) em escola laica.

encontrava a língua portuguesa, ainda relegada à Escola de Primeiras Letras. Figurava, no entanto, a Retórica, proveniente ainda do currículo adotado pelos jesuítas, com a finalidade de formar bons oradores. É só no ano seguinte, quando são publicados os Estatutos do Colégio (em 31 de janeiro de 1838), que a disciplina *Gramática Nacional* passa a figurar naquela que seria a primeira “aula” (o nível mais elementar) do ensino secundário.

Segundo os estatutos do colégio (BRASIL, 1838), o ensino secundário estaria dividido em oito “aulas” (oito níveis de ensino) que iam da 8^a. à 1^a. “aula”, sendo cada turma de alunos composta por 30 a 35 alunos. Nas “aulas” 8^a. e 7^a. (as menos avançadas), os alunos tinham, ao todo, 24 lições¹⁸¹ semanais: cinco lições de Gramática Nacional, cinco lições de Gramática Latina, cinco lições de Aritmética, cinco de Geografia, duas de Desenho e duas de Música Vocal. Na “aula” 6^a. , também havia 24 lições semanais, assim divididas: dez lições de Latinidade, três de Língua Grega, três de Língua Francesa, uma de Aritmética, uma de Geografia, duas de História, quatro de Desenho e duas de Música. Nas “aulas” 5^a. e 4^a. havia 25 lições semanais, sendo: dez de Latinidade, cinco de Língua Grega, duas de Língua Francesa, duas de Língua Inglesa, duas de História, duas de História Natural e duas de Geometria. Na “aula” 3^a. novamente havia dez lições de Latinidade, cinco de Língua Grega, uma de Língua Inglesa, duas de História, duas de Ciências Físicas e cinco de Álgebra. Nas “aulas” 1^a. e 2^a. figuravam a Retórica e a Poética. Na “aula” 2^a. havia 30 lições ao todo: dez lições de Filosofia, dez de Retórica e Poética, duas de Ciências Físicas, duas de História e seis de Matemática. Por fim, na “aula” 1^a., também havia 30 lições assim divididas: dez lições de Filosofia, dez lições de Retórica e Poética, duas lições de História, duas de Ciências Físicas, três de Astronomia e três de Matemática (BRASIL, 1838).

O currículo do ensino secundário no Colégio Pedro II (RJ) era então (entre 1838 e 1841) organizado conforme se delinea

¹⁸¹ Como aponta Chervel (1990 [1988]), a adoção da palavra *disciplina* para dar conta da ideia de disciplina escolar apenas vai ocorrer no início do século XX. Até lá utilizam-se diferentes palavras para tentar aludir a essa ideia. No Regulamento de 1938, a palavra utilizada, como se percebe na figura 11, é *matérias*.

no quadro que constitui a figura 11. Esse quadro compunha parte do documento que constitui o Regulamento nº. 8 de 31 de janeiro de 1838, o qual contém os estatutos para o Colégio Pedro II (RJ).

A análise da matriz curricular a seguir apresentada ainda evidencia a relativa pouca importância dada ao estudo da língua nacional em comparação ao estudo de outras línguas, dentre elas, principalmente o latim, e o foco estreitamente direcionado ao estudo da gramática nacional, da retórica e da poética, numa configuração que lembra o curso de humanidades das antigas escolas jesuítas. Tem-se como alicerce um estudo de base gramatical, de abordagem notacional e prescritivista, no espírito das gramáticas da época. Vejamos que esse estudo, balizado por uma noção de letramento autônomo (Street, 2003b), tinha como aporte teórico a percepção de que a aquisição da gramática (numa perspectiva metalinguística), por si só, implicava o aprendizado da língua, a expressão “clara e correta”.

Realçamos o que diz Voloshinov/Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a respeito do poder organizador da palavra estrangeira, pois segundo ele, “A palavra estrangeira foi, efetivamente, o veículo da civilização, da cultura, da religião, da organização política.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929] p. 101), tendo um papel da maior relevância em todas as esferas da criação ideológica. Pensar esse poder imputado à palavra estrangeira nos dá pistas dos caminhos que levaram à escolha dessas matérias escolares para a composição do currículo da escola secundária naquela época.

Como já apontamos antes, nenhuma escolha é neutra no universo escolar, assim, a importância dada a cada uma dessas línguas no currículo do Colégio Pedro II (RJ) é resultado direto do poder ideológico a elas emprestado naquela época, o que contribuía para conferir àqueles que delas fizessem uso proficiente determinado *status* social e a possibilidade de transitar por esferas em que esse conhecimento se fazia relevante, ou seja, as esferas mais formalizadas; o que incluía a esfera científica, a esfera jurídica, a esfera escolar, a esfera religiosa, a esfera artística e a esfera política. Lembramos aqui o papel que a França e a Inglaterra ocupavam, nessa época, no cenário internacional, e as relações de proximidade que tinham em relação ao Brasil.

MATERIAS ESTUDADAS.		1. ^a AULA.	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	TOTAL.
Grammatica Nacional.....								5	5	10
Latim.....			10	10	10	10	10	5	5	50
Grego.....			5	5	5	3				18
Francez.....				2	2	1				5
Inglez.....			1	2	2					5
Geographia.....							1	5	5	11
Historia.....		2	2	2	2	2	2			12
Rhetorica e Poetica.....		10	10							20
Philosophia.....		10	10							20
Mathematica	Arithmetica.....						1	5	5	11
	Geometria.....				2	2				4
	Algebra.....			5						5
	Trigonometria } Mecanica..... }	3	6							9
Astronomia.....	3									3
Historia natural	{ Zoologia... } { Botanica... } { Mineralogia. }				2	2				4
Sciencias Physicas	{ Chimica. } { Physica. }	2	2	2						6
Desenho.....							4	2	2	8
Musica vocal.....							2	2	2	6
		30	30	25	25	25	24	24	24	207

Figura 10 – Matriz curricular Colégio Pedro II – Rio de Janeiro(1838)
 Fonte: Regulamento n.º. 8 de 31 de janeiro de 1838

Com relação ao grego e ao latim, cuja importância já estava em declínio nessa época, falava a favor dessas línguas a tradição escolar, cultivada, principalmente, pelas escolas jesuítas, mas mantida pela reforma pombalina. Nessa tradição, o latim e o grego se associaram à ideia de poder, de força, de verdade, de ciência, de pureza etc. Lembramos também que, na Europa, de forma geral, o latim e o grego estiveram ainda muito presentes no currículo da escola secundária até o final do século XIX (CHERVEL; COMPÈRE, 1999; CHERVEL, 1992). Conforme

Chervel e Compère (1999, p. 161), na França, assim como no Brasil,

entre 1808 e 1880, o latim ocupou novamente o centro, o coração do ensino secundário. Paralelamente, o grego, quase abandonado na grande maioria dos estabelecimentos na segunda metade do século XVIII e que poderia ter tido a mesma sorte que o hebreu, conhece, por volta de 1820, uma verdadeira renascença escolar. Sua função nos programas é, daí em diante, estreitamente ligada à do latim.

Em 1841, os estatutos do Colégio Pedro II são alterados de maneira que o ensino secundário passa a se organizar ao longo de sete anos¹⁸² e, dada a importância ascendente da Alemanha no contexto mundial e no contexto escolar, é introduzido o estudo da língua alemã no currículo, como se observa no quadro a seguir (Quadro 1) (BRASIL, 1841).

Disciplinas curriculares	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano	6º. Ano	7º. Ano	TOTAL
Gramática geral e gramática nacional	5							5
Latim	5	5	5	6	3	3	3	30
Francês	5	3	2	2	1	1	1	15
Inglês		5	3	2	1	1	1	13
Alemão			5	3	2	1	2	13
Grego				5	4	3	3	15
Retórica e Poética						5	5	10
Desenho caligráfico	3	2						5
Desenho linear	3							3
Desenho figurado		3	2	1	1	1	1	9
Música vocal	4	4	1	1	1	1	1	13
Geografia descritiva		3	3	1	1		1	9

¹⁸² Importante anotar que, ao passar para o sistema anual, a lógica se inverte em relação à adotada anteriormente. Enquanto no Regulamento de 1938 a 1a. aula era a mais adiantada, no Regulamento de 1941 o 1o. ano era o ano inicial de estudos, portanto, o menos adiantado.

Geografia						1		1
História			4	4	3	2	2	15
Aritmética e Álgebra					5			5
Geometria e Trigonometria retilínea						3		3
Geografia matemática e Cronologia							2	2
Mineralogia e Geologia							2	2
Zoologia e Botânica					3			3
Zoologia Filosófica							1	1
Filosofia						5	5	10
Física e Química						3		3
Total de lições por semana	25	25	25	25	25	30	30	

Quadro 1 – Grade curricular do Colégio Pedro II em 1841

Fonte – Estatutos do Colégio Pedro II (regulamento no. 62 de 1º de fevereiro de 1841)

Na metade do século XIX, a situação da educação ainda era difícil, pois eram poucas as escolas e havia problemas relativos à formação e remuneração dos professores, às limitações do método de ensino mútuo (atribuídas principalmente à inexistência de instalações físicas adequadas à aplicação do método) e à ausência de fiscalização por parte das autoridades oficiais de ensino (SAVIANI, 2006).

Com relação especificamente ao estudo da língua portuguesa, lembramos que a escassez de obras redigidas no Brasil e as concepções de língua, de língua padrão, de “boa literatura” e de sujeito que então balizavam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa motivavam o uso de obras provenientes de Portugal. Dentre estas, citamos anteriormente diversas gramáticas, porém, a elas adicionavam-se as antologias e seletas. Razzini (2000) aponta que, na década de 1850, até a reforma Couto Ferraz (1854), o ensino de língua portuguesa, materializado na disciplina (matéria) de Gramática Nacional, ocorria apenas no primeiro ano do Colégio Pedro II (RJ), em

concomitância com o estudo da Gramática Latina e tratava apenas do que hoje se denomina morfologia, dando-se grande ênfase aos verbos e abordando-se, possivelmente, também uma pequena parte da sintaxe do período simples: as “partes da oração”.

A Retórica era tratada no sexto ano e a Poética no sétimo, sendo, de fato, “a porta de entrada” do estudo da literatura portuguesa e brasileira no curso secundário, através do estudo dos gêneros literários definidos por Aristóteles, da abordagem dos tropos e figuras retóricas e da epopeia. Como destaca Razzini (2000), parecia então de fundamental importância estabelecer uma ligação entre a poesia brasileira, a poesia greco-latina e a poesia europeia através da “aferição das regras poéticas”, assim, a épica brasileira era inserida na última parte do estudo da épica ocidental. Vejamos então que, nesse contexto, a abordagem da leitura (e possivelmente da escrita) ficava restrita, ao sexto e sétimo anos do ensino secundário, com foco dirigido exclusivamente aos textos literários canônicos.

Nesse contexto e com o objetivo de promover uma ampla reforma na instrução pública, efetivou-se, através do decreto 1331a, de 17 de fevereiro de 1854, a Reforma Couto Ferraz – Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte¹⁸³. A reforma designou regras para a inspeção geral das escolas; seleção, contratação e pagamento de professores; redação de compêndios para auxiliar o trabalho dos professores nas escolas; frequências às escolas e oferta de ensino público; recompensas e punições aos alunos; criação de regulamentos nas escolas; fixação do calendário e currículo escolar (a reforma propunha inclusive que os professores dever-se-iam encontrar duas vezes ao ano, na Páscoa e no mês de dezembro, para discutir questões disciplinares e pedagógicas).

A reforma Couto Ferraz organizou ainda o ensino primário e secundário, dividindo o primeiro em ensino primário de 1º grau e de 2º grau¹⁸⁴. No ensino primário dever-se-ia abordar obrigatoriamente: a leitura e a escrita; noções essenciais de

¹⁸³ Lembramos que, nesse momento, a colônia de Blumenau já existia e que.

¹⁸⁴ As escolas de primárias de primeiro grau deveriam, então, oferecer a instrução elementar e as escolas primárias de segundo grau, a instrução primária superior. (BRASIL, 1854).

gramática; a instrução moral e religiosa; os princípios elementares de aritmética e o sistema de pesos e medidas do município (matérias do primeiro grau). Porém, ele poderia facultativamente ainda compreender: o desenvolvimento da aritmética em aplicações práticas; a leitura explicada do Evangelhos e informações da história sagrada; história e geografia (principalmente do Brasil); princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos “usos da vida”; geometria elementar; agrimensura; desenho linear; noções de música e exercícios de canto; ginástica e um estudo mais aprofundado do sistema de pesos e medidas (matérias do segundo grau). Para as meninas haveria ainda bordado e trabalhos de agulha.

Com o objetivo de incentivar a produção nacional de obras que pudessem ser adotadas nas escolas brasileiras, a Reforma ainda estipulava prêmios para os professores (ou outros interessados) que compusessem compêndios e outros livros para uso nas escolas, ou que melhor traduzissem obras publicadas para esse fim em língua estrangeira. É a partir desse momento que efetivamente vão começar a surgir no Brasil obras com fins didáticos, muitas das quais redigidas por professores do Colégio Pedro II (RJ). Até então, boa parte das obras usadas na escola secundária (o que ainda vai perdurar durante todo o século XIX) eram escritas em francês (RAZZINI, 2000), motivo pelo qual, acreditamos, o ensino de francês começava já no primeiro ano.

A Reforma estabelecia ainda que em cada paróquia deveria haver pelo menos uma escola pública do primeiro grau e uma do segundo; na impossibilidade da abertura dessas escolas, deveria o governo garantir às crianças cujas famílias não pudessem arcar com essa despesa, o acesso a vagas em escolas particulares; e em regiões em que nem isso fosse possível, caso o pároco ou seu coadjutor desejasse encarregar-se do ensino, poderia o governo, sob recomendação do Inspetor Geral de Ensino, gratificá-lo para tanto. Em contrapartida, a reforma torna obrigatória a frequência, pelo menos ao ensino de 1º grau, de todas as crianças maiores de sete anos sem impedimento físico ou moral. Pais, tutores, curadores ou

protetores deveriam matricular as crianças entre 5 e 15 anos nas escolas então existentes, sob pena de multa¹⁸⁵.

Art. 64 Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro gráo, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias.

A primeira multa será dobrada na reincidencia, verificada de seis em seis mezes. (BRASIL, 1854).¹⁸⁶

Com relação ao método de ensino, a reforma preconiza a substituição do método de ensino mútuo pelo método simultâneo, ainda que admita que outro método seja adotado quando por recomendação do Inspetor Geral isso for julgado conveniente ou necessário em uma dada paróquia. Dessa forma, desaparece a figura do decurião ou monitor, sendo responsabilidade exclusiva do professor atender todos os alunos, divididos em grupos, de forma simultânea¹⁸⁷, trabalhando os conteúdos de ensino.

Quanto ao ensino secundário, a reforma estipula que ele tenha a duração de sete anos, podendo ingressar no primeiro ano alunos com até 12 anos de idade. Haveria na escola duas cadeiras de Latim, uma de Grego, uma de Inglês, uma de Francês, uma de Alemão, uma de Filosofia Racional e Moral, uma de Retórica e Poética (compreendendo ainda o ensino de língua e literatura nacional), duas de História e Geografia e duas

¹⁸⁵ Interessante apontar que ainda que a lei delimite a faixa etária de 5 a 15 anos para a frequência ao ensino primário, ela também menciona que, caso adultos desejassem frequentar tais aulas, esse direito deveria ser-lhes facultado em horário específico para tanto, duas vezes por semana, em horas livres que o professor tivesse, mesmo que essas fossem aos domingos ou dias santos.

¹⁸⁶ Ainda que a lei estipulasse multa para os pais que não matriculassem seus filhos nas escolas, acreditamos que dado mesmo o número pequeno de escolas então existentes, essa lei nunca tenha tido efetividade.

¹⁸⁷ O ensino simultâneo seguia um método de ensino coletivo, em que os conteúdos eram apresentados a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirigia mais a um único aluno, como no modo individual, mas podia-se atender cerca de cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo. O método é atribuído a La Salle, e tem como características marcantes: a divisão por níveis, lugares fixos e individuais, disciplina rígida, trabalho repetitivo e vigilância de um professor inflexível (ARAÚJO, 2010).

de Ciências Naturais, as quais comporiam o curso para o Bacharelado em Letras¹⁸⁸. Além disso, a escola deveria ensinar desenho, música, dança e ginástica. Poderiam ainda ser criadas, se necessário e conveniente, cadeiras de Elementos de Mecânica e Geografia Descritiva.

Nos anos seguintes, com base na reforma Couto Ferraz, o Regimento do Colégio Pedro II (RJ) e, por extensão, o currículo de todas as escolas públicas secundárias do império¹⁸⁹, foram sofrendo sucessivas modificações, ao longo das quais o espaço destinado ao trabalho com a língua portuguesa foi sendo ampliado à medida que o latim e o grego iam tornando-se línguas menos prestigiadas.

Vejam os que determinava o Decreto Imperial nº. 1556, de 17 de fevereiro de 1855, editado dois anos após a Reforma Couto Ferraz. Esse decreto divide o ensino secundário em ensino de primeira classe (4 anos) e de segunda classe (3 anos) ao final dos quais obtinha-se o título de Bacharel em Letras.

Os estudos de primeira classe compreendiam o estudo da Gramática Nacional; do Latim (gramática, versão para língua nacional de trechos de autores designados pelo conselho diretor, construção de períodos curtos e temas), Francês e Inglês. E os de segunda classe compreendiam: Alta Latinidade, versão para o latim de trechos dos clássicos portugueses, Grego, Alemão, Retórica e Poética e Italiano. A disciplina de Gramática Nacional era ensinada apenas no primeiro ano do curso, em concomitância com a disciplina Gramática Latina. Também faziam parte dos conteúdos a serem abordados nesse ano (dentro da disciplina Gramática Nacional): leitura e recitação de português e exercícios ortográficos.

Essa mudança curricular possibilitou que desde o primeiro ano se voltasse uma atenção ao trabalho com a leitura e recitação de textos em língua portuguesa (antes deixado para dois últimos anos do curso). A entrada de textos de autores de língua portuguesa no currículo do primeiro ano efetivou-se, a

¹⁸⁸ Explicitaremos o que se entendia como curso de bacharelado em Letras ao longo dos próximos parágrafos.

¹⁸⁹ Lembramos que o Colégio Pedro II (RJ) era entendido como colégio modelar para todo o império. Assim, em seus regulamentos e estatutos as demais escolas secundárias deveriam basear seu funcionamento e organização curricular.

partir de 1856, através da adoção dos compêndios de Antonio Vieira, Souza Caldas e da seleta de Antônio Maria Barker (RAZZINI, 2000).

Já a inserção dos exercícios ortográficos no currículo demonstram, como afirma Razzini (2000), uma preocupação com a uniformização da escrita, que vai ser fixada a partir da escola no século XIX (já que os primeiros decretos que regulamentam a ortografia portuguesa no Brasil são de 1931).

No 6º. e 7º. anos, a Retórica e a Poética foram unidas. Nos estudos de segunda classe seriam abordadas, dentro da disciplina de Retórica (6º. ano), regras de eloquência e de composição; e, no sétimo ano, eloquência prática, composição de discursos e de narrações (em português) e quadro da literatura nacional. Os conteúdos de ambos os anos nos permitem entrever que a composição de textos configurava-se balizada por regras teóricas provenientes dos estudos retóricos e pela leitura de textos considerados exemplares. Era, portanto, uma escrita modelar, no sentido de uma escrita baseada em modelos e regras de perfeição e elegância.

Razzini (2000) aponta que a Reforma, marcou uma discreta, porém segura, ascensão do estudo da língua portuguesa e de sua literatura, a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais. (RAZZINI, 2000, p. 44).¹⁹⁰

Ressaltamos, nesse programa, que, ainda que o espaço dado ao trabalho com o latim seja bastante pronunciado, aparece associada a esse trabalho a tradução de textos do latim para o português e vice-versa. Observamos que ainda que os textos ou “trechos” de textos traduzidos para o latim estejam associados aos cânones portugueses, no último ano do ensino secundário começa a figurar o estudo da literatura nacional ainda que, como

¹⁹⁰ O português vai ter sua ascensão no currículo do ensino secundário apenas após 1869, quando passa a ser exigido nos exames preparatórios (exames para o acesso ao ensino superior). A Retórica e a Poética, por exemplo, foram conteúdos constantes nos exames preparatórios para a Faculdade de Direito até 1890.

fique claro em Decreto publicado dois anos depois, este estudo se efetivasse sob uma perspectiva que não privilegiava o estudo das obras literárias propriamente ditas, mas sim o trabalho com listas de obras e biografias de autores.

O estudo do dito programa (do programa previsto no Decreto Imperial nº. 1556 de fevereiro 1855) deixa entrever ainda a importância dada na época à memorização de textos ou trechos de textos considerados modelares, os quais os alunos deveriam recitar de cor de maneira a fixar padrões ortográficos e de composição. Isso parece-nos claro quando o programa deixa apenas para os dois últimos anos do curso a realização de atividades de composição/escrita de textos. Depois de ter, ao longo do primeiro ano, estudado a gramática da língua portuguesa com ênfase na ortografia e, ao longo dos demais anos, a tradução de textos do português para o latim, inglês, francês, alemão e italiano e vice-versa, efetivava-se a produção de discursos e narrações em Português. Apontamos aqui a origem de uma prática que se consolidou ao longo dos séculos XIX e XX - o trabalho com a tipologia textual clássica, assentada sobre o trinômio dissertação (representada aqui pela composição de discursos), narração e descrição (que passa a figurar no currículo do Colégio Pedro II (RJ) a partir de 1876).

Chervel e Compère (1999) apontam que a convicção pedagógica que esteve presente na escola, em todas as épocas, era a de que o aluno deveria ser “submetido a um treinamento progressivo e ininterrupto, antes de se exigir dele a composição pessoal.” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 156), algo que nos parece claro na maneira como se organizava o programa previsto no Decreto Imperial nº. 1556. Ainda lembramos que, como aponta Anne-Marie Chartier (2011), a memorização literal, assim como a soletração, constituíram uma prática muitas vezes repetida na escola, principalmente para se promover o ensino e aprendizagem da língua em sua modalidade escrita.

Realçamos ainda o que diz Chervel (1990 [1988]) a respeito do ensino da gramática da língua vernacular, o que nos parece claro na matriz curricular aqui estudada. Conforme o autor, o ensino da gramática da língua vernacular entrou na escola, nos primeiros anos do ensino secundário, com o objetivo de se ensinar/refinar a ortografia – lembremos que foi tônica dos autores das gramáticas, durante séculos, apontarem que o

estudo gramatical favoreceria ler e escrever bem. Com o passar do tempo, a própria escola tornou a gramática em si um conteúdo de ensino. Assim, inicialmente estudava-se gramática para se aprender ortografia; em um segundo momento, passou-se a estudar a análise gramatical para se aprender gramática.

O Decreto 2006 de 24 de outubro de 1857, que institui novo regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte, acrescenta, no currículo do 7º. ano, a análise e crítica dos clássicos portugueses; substitui eloquência prática por declamação e associa ao estudo da história da literatura nacional o estudo da história da literatura portuguesa. Essa modificação acentua o que já apontávamos antes: a preocupação em não se perder de vista e de se tomar como modelo para a escrita e para a produção de textos os clássicos portugueses.

Em 01 de fevereiro de 1862 é publicado o decreto 2883, que introduz novas modificações no currículo do ensino secundário. Dentre elas realçamos o fato de que o estudo do alemão e do italiano tornam-se opcionais e há o aparecimento das matérias de Gramática Filosófica (em lugar de Gramática Nacional) e de Português. O fato de atribuir à disciplina de Gramática Nacional o nome de Gramática Filosófica deixa claro a filiação epistemológica a essa corrente de estudos gramaticais, a qual já detalhamos anteriormente, e evidencia a importância que adquiriam nessa época as gramáticas então em circulação (no Brasil e em Portugal) para nortearem o trabalho realizado pelos professores em sala de aula. Nesse contexto, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa estavam vinculados às matérias de: Português, Gramática Filosófica, Literatura Nacional, Retórica e Poética. Razzini (2000) aponta que as denominações Gramática Geral ou Gramática Filosófica vão aparecer nos programas do Colégio Pedro II (RJ) até 1879.

Esse imbricamento entre a abordagem utilizada pelos gramáticos para se pensar a língua e a prática dos professores fica mais clara quando observamos o texto do Decreto 4468, de 01 de fevereiro de 1870. A partir desse decreto, passam a figurar, no currículo do ensino secundário, as matérias de: (1) Português, (2) Retórica e Poética, (3) História da literatura (em geral, e, em particular, da literatura portuguesa e nacional).

Nas aulas de Português, no 1º. ano, dever-se-ia abordar gramática, análise lógica e gramatical; exercícios de leitura, recitação e ortografia. Só no 2º ano apareciam outras línguas (latim e francês) e o conteúdo de Português incluía gramática, análise lógica e gramatical, leitura (prosa e verso) de autores clássicos, recitação e exercícios de redação. O currículo do 3º ano incluía preleções sobre a índole da língua, notícia histórica de sua formação e progresso, leitura (de textos em prosa e verso de autores clássicos), recitação, exercícios de redação e composições. No 4º. Ano, iniciava-se o estudo do inglês e, no 5º., o do grego. No 6. ano, no contexto da matéria de Retórica e Poética, abordava-se leitura e apreciação literária dos melhores clássicos da língua portuguesa e exercícios de estilo e, no último ano, a história da literatura em geral, especialmente portuguesa e nacional, a composição de discursos, narrações e declamação.

O Decreto ainda realçava, em seu Art. 2º., que, no ensino das diversas línguas estrangeiras abordadas no currículo do ensino secundário, a gramática deveria ser sempre comparada a da língua portuguesa, estudo esse que se justifica no contexto da Gramática Filosófica. Lembramos que as próprias Gramáticas publicadas sob essa orientação epistemológica sublinhavam a importância de o sujeito, antes de se dedicar ao aprendizado de qualquer outra língua (principalmente no caso das línguas mortas), dedicar-se ao estudo da gramática da própria língua.

No entanto, insinua-se no Decreto de 1870 uma preocupação acerca do estudo da história da língua portuguesa, o que parece sugerir a influência de outra vertente dos estudos gramaticais, a qual ganhou ênfase na segunda metade do século XIX e se baseava nos estudos da gramática histórica, os quais se afinavam com um estudo “evolucionista” da língua.

Decretos e regulamentos de ensino materializam sempre discursos acerca da escola presentes na ideologia oficial e são provenientes das esferas de poder, discursos de autoridade que manifestam pontos de vista sobre a escola e sobre o que é necessário para “conformar” os alunos a determinados ideais e objetivos. Como aponta Bakhtin (2003f [1970/1971], p. 369), “O ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto o temporal. A isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico [...]”. Assim é que novos conteúdos de ensino e novos parâmetros teórico-epistemológicos vão aos poucos

passando a constituir a escola e, mais especificamente, a definir caminhos para a disciplina de Língua Portuguesa (então, matéria de Português).

Em março de 1876 é publicado o Decreto 6130, que propõe novas alterações no currículo do ensino secundário, as quais vão de certa maneira consolidando o espaço que a disciplina de Língua Portuguesa (então nomeada como matéria de Português) recém havia conquistado na escola.

No primeiro ano, a matéria deveria abordar: leitura expressiva e recitação de cor de prosadores e poetas nacionais; gramática, análise e exercícios ortográficos. No segundo ano (no qual se inicia o estudo do latim e do francês), deveriam ser abordados: desenvolvimento de regras de lexicologia e sintaxe, análise lógica e etimologia (pensando-se o estudo das classes gramaticais), recitação de prosadores e poetas clássicos, exercícios de redação verbal e escrita. No terceiro ano, estudava-se apenas o latim e o francês, ainda que se trabalhasse com tradução de prosadores e poetas canônicos da literatura portuguesa. No quinto ano, abordava-se apenas o latim e, no sexto, introduzia-se o ensino da língua inglesa e retomava-se o trabalho com a língua portuguesa através da matéria de Retórica e Poética (configuradas como uma só matéria). Nesta dever-se-ia trabalhar regras de estilo e composição; oratória; poesia, metrificação; crítica literária; análise das belezas e vícios da elocução de prosadores e poetas brasileiros e portugueses da melhor nota; exercícios de composição de narrações, descrições, cartas e discursos, declamação. No sexto e no sétimo ano, as línguas abordadas eram o grego e o alemão, e, neste último ano, no âmbito da matéria Literatura Nacional, contemplavam-se noções sobre literaturas estrangeiras que mais ou menos influíram para a formação ou aperfeiçoamento da literatura portuguesa; estudo detido das diferentes fases desta e da literatura luso-brasileira; juízos críticos e paralelos dos principais prosadores e poetas por escrito.

O Decreto ainda mencionava a necessidade de que os compêndios fossem “acomodados” ao programa de ensino em benefício de sua plena execução, podendo, os professores das diferentes matérias, com a concordância do Reitor do Colégio Pedro II (RJ), na ausência de livro que cumprisse tal exigência, redigir os compêndios necessários para tanto, os quais seriam

depois submetidos à aprovação do Inspector Geral, sendo ouvido ainda para isso o Conselho Diretor. Na ausência de professor que se dispusesse a fazê-lo, pessoas estranhas ao colégio poderiam ser incumbidas da tarefa.

Em 19 de abril de 1879, através do Decreto no. 7247, é determinada pelo governo Imperial nova reforma do ensino primário e secundário no município da corte e do superior em todo o império, a Reforma Leôncio de Carvalho. A reforma aponta como se efetivaria a abertura de escolas particulares, as quais assumiram historicamente papel importante ao suprirem vagas que o ensino público não era capaz de ofertar¹⁹¹, ratifica a obrigatoriedade de frequência à escola primária de 1º. grau para meninos e meninas entre 7 e 14 anos de idade, caso não frequentassem escolas particulares ou tivessem aulas em suas próprias casas e que residissem a distância igual ou inferior a 1km e meio de escola pública (para os meninos) e 1km (para as meninas).

No âmbito do ensino e aprendizagem da língua nacional, o ensino primário de 1º. grau deveria compreender leitura, escrita e noções essenciais de gramática. O primário de 2º grau seria o desenvolvimento dessas matérias acrescido de conteúdos em que se sublinhava a necessária articulação com noções práticas de aplicação desses conteúdos na vida em sociedade, compreendendo tanto as atividades diárias, como o mundo do trabalho, realçando-se a preocupação do governo imperial com o necessário desenvolvimento da economia, da atividade industrial no Brasil e a modernização da agricultura.

¹⁹¹ A Reforma Leôncio de Carvalho, em seu Art. 8o., assegura a concessão de subvenções ao ensino particular, não apenas no município neutro, mas também nas Províncias. Conforme aponta Saviani (2006), essa reforma segue um viés liberal já antecipado no livro *A instrução pública no Brasil* (publicado em 1867), de José Liberato Barroso, que ocupou no Gabinete da Conciliação a pasta de Ministro do Império. Além de apregoar a obrigatoriedade da frequência à escola, Barroso, defendendo a concepção de ensino então dominante, pensa a Educação como “elemento de conservação do *status quo* e fator de integridade nacional” (SAVIANI, 2006, p. 5376). Nesse sentido, Barroso defende que, em benefício da proliferação das escolas, o Estado permita que “ao lado do ensino primário gratuito e obrigatório”, desenvolva-se o ensino livre (inspecionado pelo Estado), o qual “limita[ria] a necessidade do ensino oficial e traz [traria] economia para o Estado, cuja inspeção salva os interesses da moral e da ordem social.”(BARROSO, 1867 *apud* SAVIANI, 2006, p. 5377).

O Decreto determina ainda a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos, a criação de escolas técnicas e apoia a criação (e difusão) de escolas normais, instituindo para essas, como currículo mínimo, o estudo da língua nacional, do francês, do latim, do inglês, do alemão e do italiano, caligrafia e retórica. A cada escola normal estariam associadas uma ou mais escolas primárias em que os professores realizariam as suas atividades de estágio. Além disso, o Decreto aponta que o método a ser seguido nas escolas deveria ser o do ensino intuitivo. Esse método se difundiu na Europa e na América ao longo da segunda metade do século XIX, sendo entendido como importante elemento de renovação do ensino, principalmente com o objetivo de alcançar as classes populares, ao lado da formação de professores.

Seus pressupostos se ancoram no declínio do método escolástico e nos preceitos da pedagogia moderna (principalmente nos estudos de Pestalozzi), partindo da premissa de que a educação precisaria começar pela educação dos sentidos, ou seja, pela observação da realidade. Por isso, o método pressupõe a prática da observação e da reflexão sobre o que foi observado. Segundo Schelbauer (s/d), o método estava dividido em três graus: a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. O primeiro estava vinculado ao trabalho nos jardins de infância e nas escolas primárias e ficou conhecido como *lições das coisas*, consistindo no fomento à observação, ao ver, sentir, tocar, medir, comparar etc.; o segundo consistia na aprendizagem através do exercício do raciocínio, das abstração e da reflexão, indo além do que se observa; e o último consistia na educação moral e social, ou seja, a educação para a vida em sociedade.

Vejamos que já com base nessa concepção de observação, descrição e análise da realidade, na reforma de 1876, passam a figurar no currículo do sexto e sétimo ano do ensino secundário, respectivamente, *a análise das belezas e vícios da elocução de prosadores e poetas brasileiros e portugueses da melhor nota, exercícios de composição de descrições e cartas; e juízos críticos e paralelos dos principais prosadores e poetas por escrito*. Realçamos esses conteúdos porque eles denotam a preocupação com a observação de uma dada realidade (por exemplo, um texto literário ou as

características linguísticas que o caracterizam: escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas), sua análise e comparação com outros textos ou com os preceitos da gramática normativa. Ainda, quando se abre espaço para o trabalho com as descrições, novamente fica claro o vínculo com o observar e o descrever. Por fim, sublinhamos a indicação do trabalho com a carta a qual, provavelmente, nessa época, adquire importância na mediação das interações que se efetivam na esfera do cotidiano e do trabalho, ou seja, o qual tem ligação direta com as necessidades cotidianas de expressão do sujeito.

Lembramos que, em todas as épocas, há gêneros que ganham destaque em virtude de sua importância na mediação das interações que se efetivam principalmente no âmbito das esferas mais formalizadas (BAKHTIN, 2003d [1953]), esse o caso da carta naquele momento. Com isso não queremos dizer que a escola a visse como gênero e a abordasse dessa forma, uma vez que acreditamos que o trabalho com a carta provavelmente era encaminhado com base em modelos de textos, assim como era encaminhado o trabalho, por exemplo, com a narração. Todavia, diferentemente das descrições, por exemplo, que remetem a um tipo de texto artificializado e sem existência real na mediação das interações, a carta constitui um gênero do discurso com existência concreta e com um papel específico na mediação de uma diversidade de interações que se efetivam na esfera da vida cotidiana e nas esferas formalizadas.

É dentro desse espírito e com base na reforma Leôncio de Carvalho que em 24 de março de 1881, através do Decreto Imperial no. 8051, é publicado um novo regulamento para o Colégio Pedro II (RJ), no qual, pela primeira vez, o ensino de língua portuguesa (representado pelas matérias de (1) Português e (2) Retórica, Poética e Literatura Nacional) passa a figurar em todas as séries do ensino secundário.

Deter-nos-emos aqui na apresentação e análise do currículo proposto pelo Decreto no. 8051, porque é através dele que o ensino da língua portuguesa passa a figurar em todos os anos do ensino secundário, e, principalmente, porque acreditamos que ele contribuiu muito para a consolidação de práticas pedagógicas, metodologias e conteúdos de ensino que atravessaram os últimos anos do século XIX e o século XX. Ainda ele é o primeiro a esmiuçar em detalhes os conteúdos

mínimos que aí seriam abordados. Analisaremos, portanto, esses conteúdos ano a ano, começando com aqueles definidos para a matéria de Português, no primeiro ano, os quais são apresentados no excerto a seguir.

1º. Ano

- **Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros** do século actual: explicação do sentido preciso de cada palavra, de cada phrase e de cada período. - **Exercícios orthographicos**: cópia e reprodução pelos alumnos no quadro preto sob dictado de palavras que designem objectos que lhes sejam conhecidos; de períodos curtos sobre noções usuas; e de proverbios, maxims e sentenças moraes. - **Grammatica**: explicação das regras mais elementares; themas; analyse logica e grammatical de períodos simples. - **Composição**: períodos simples a completar e a formar pelos alumnos sobre assumptos a seu alcance; breves narrações seguidas de perguntas a que terão elles de responder de viva voz e por escripto. (BRASIL, 1881).

Ao analisarmos os conteúdos elencados para o primeiro ano, parece-nos clara a importância dada à literatura nacional na época, a qual ganhou espaço a partir da “popularização” das obras dos autores do Romantismo, tomadas então, de forma geral, como: (1) textos modelares a serem utilizados nas atividades de escrita, os quais deveriam/poderiam ser objeto de memorização e recitação; (2) subsídios para as atividades de leitura (oralizada e recitação), tomando-se sempre por base, nas atividades que visavam à compreensão do texto lido, aquilo que “o texto” queria dizer, ou seja, os sentidos “precisos” que podiam ser depreendidos a partir da análise lógica dos textos ou de trechos de textos; (3) subsídio para as aulas de gramática, em que eram utilizados nas atividades de análise gramatical. Razzini (2000) aponta que a preocupação de no primeiro ano se estudarem apenas autores brasileiros contemporâneos estava vinculada à ideia de que o estudo de excertos de textos desses autores “[...] era mais apropriado aos iniciantes por estarem mais próximos do falante brasileiro, enquanto que a comparação

estilística e o estudo lingüístico-filológico eram indicados aos alunos mais adiantados, incluindo todo tipo de texto, de autores modernos e autores antigos.” (RAZZINI, 2000, p. 76).

Chamamos ainda a atenção para a presença da cópia e do ditado, realizados para fixação/memorização da ortografia e a presença de atividades de escrita de textos/trechos de textos baseadas em exercícios em que se exigia que o aluno redigisse ou completasse/organizasse períodos simples (à semelhança do trabalho com a produção de parágrafos soltos que esteve presente na disciplina durante muitos anos), sem a preocupação de que esses constituíssem textos. Os gêneros do discurso mencionados - provérbio, máxima e sentença moral – eram abordados nas atividades de ortografia, provavelmente em virtude de constituírem textos curtos, o que nos permite depreender que se trabalhava então dentro de uma perspectiva de gradação que ia dos textos curtos (e aparentemente mais simples ou usuais) ao mais complexos. Além disso, não se pode perder de vista o caráter moralizante desses textos e o seu papel na transmissão de valores, tarefa imputada à escola da época (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

Lembramos que essa gradação está presente também nas atividades apresentadas, por exemplo, na gramática de Caldas Aulete (1864)¹⁹², em que, no âmbito das atividades de análise lógica e gramatical, parte-se sempre de textos curtos (provérbios e máximas em sua maioria) para se chegar ao trabalho com excertos de texto ou mesmo com poesias na íntegra.

Vejamos o exemplo a seguir, retirado dessa gramática (Figura 12), do capítulo sobre o advérbio, no qual se propõe o trabalho com a análise gramatical partindo-se primeiro de textos de menor extensão (um adágio) e de excertos de texto para depois se chegar ao trabalho com textos ou excertos mais

¹⁹² Ressaltamos aqui que apresentamos exemplos da gramática de Caldas Aulete, por ser essa uma gramática pedagógica, o que nos permite ter uma ideia da maneira como tais conteúdos eram abordados na escola. Ainda, segundo Razzini (2000), a gramática de Caldas Aulete era adotada no Colégio Pedro II (RJ) no programa do primeiro ano recomendado pelos regulamentos de 1870 e, durante três anos (de 1864 a 1867), foi indicada como compêndio obrigatório, excluindo qualquer outro, no ensino primário de todo o reino português. Todavia, desde de 1877, a gramática adotada no primeiro ano do colégio era a do professor Manoel Olímpio Rodrigues da Costa, à qual não conseguimos acesso.

longos. Anotamos ainda que ao exemplificar como essa análise deveria ser feita pelo aluno, Caldas Aulete também muitas vezes faz uso de provérbios e máximas portuguesas (Figura 13). Essa prática acabou colaborando para que, muitas vezes, se trabalhasse, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa/Português, no nível da frase. Ressaltamos, todavia, que provérbios e máximas, ainda que sejam pouco extensos, constituem textos com características estilísticas, composicionais e temáticas próprias, e conclusibilidade tal que lhes permite suscitar resposta, constituindo unidades reais da comunicação verbal.

A frase, no entanto, assim como a oração ou o parágrafo, são, ao contrário, “indiferentes à alternância dos sujeitos do discurso, que ocorre em qualquer comunicação discursiva e real, por isso se obliteram [...] os limites entre os enunciados.” (BAKHTIN 2003d [1953], p. 287). Dessa forma, “desaparece o critério central de conclusibilidade do enunciado como unidade autêntica da comunicação discursiva” (BAKHTIN 2003d [1953], p. 287).

Uma questão que acreditamos ser importante abordar aqui diz respeito à perspectiva notacional/conceitual, ou metalinguística (GERALDI, 2003), a partir da qual o professor de português abordava então os conteúdos gramaticais – no primeiro ano, isso se efetivava ao longo das atividades de análise gramatical propriamente dita e de análise lógica – visando à aquisição de uma nomenclatura gramatical e à realização de atividades de classificação, que se baseavam na memorização de conteúdo teórico.

APPLICAÇÃO

O alumno nesses exercicios reconhecerá os adverbios simples, os adverbios compostos, os adjectivos e os substantivos que estiverem empregados como adverbios, e os complementos circumstanciaes que se acharem servindo de locuções adverbias; indicando ao mesmo tempo os verbos, os adjectivos ou os adverbios por elles modificados; tudo na conformidade do modelo, que se ajunta no fim destes exercicios.

EXERCICIOS

Cá e lá más fadas

A ira é como o servidor diligente, que antes de ouvir todo o recado, já parte e, e quando chega aonde o mandam, não sabe o que ha de dizer (DUARTE N. DE LEÃO) [...]

APPLICAÇÃO

O alumno nesses exercicios reconhecerá os adverbios simples, os adverbios compostos, os adjectivos e os substantivos que estiverem empregados como adverbios, e os complementos circumstanciaes que se acharem servindo de locuções adverbias; indicando ao mesmo tempo os verbos, os adjectivos ou os adverbios por elles modificados; tudo na conformidade do modelo, que se ajunta no fim destes exercicios.

EXERCICIOS

Cá e lá más fadas ha (ADAGIOS PORTUGUESES)

A ira é como o servidor diligente, que antes de ouvir todo o recado, já PARTE e, e quando chega aonde o mandam, não sabe o que ha de dizer (DUARTE N. DE LEÃO) [...]

Figura 11 – Atividades sobre advérbios
 Fonte: Aulete (1864, p. 64)

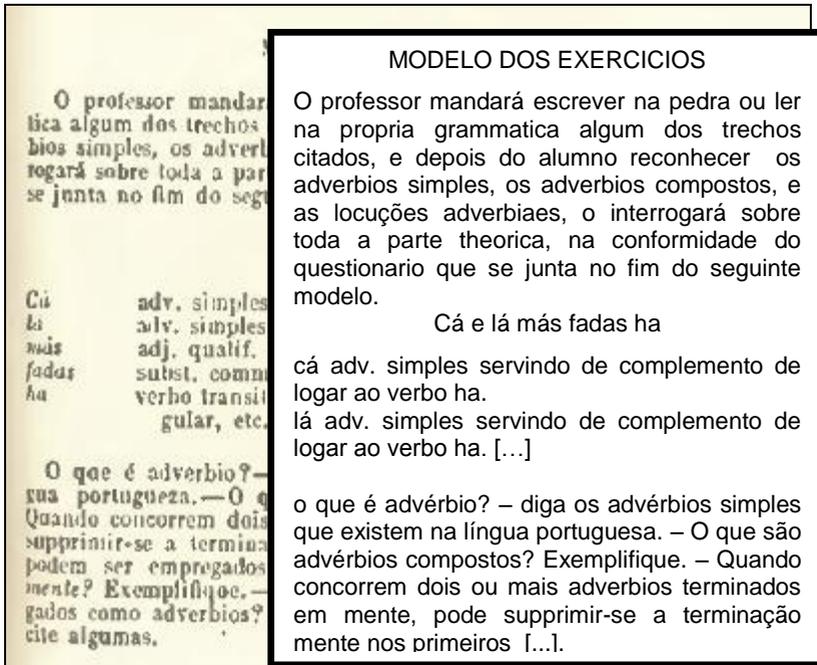


Figura 12 – Atividades sobre advérbios

Fonte: Aulete (1864, p. 64)

Com relação à análise lógica, que passou a figurar no currículo do ensino secundário a partir do Decreto de 1870, ela se ancora nos pressupostos e na organização das gramáticas filosóficas. Na gramática de Caldas Aulete, por exemplo, as atividades de análise lógica aparecem vinculadas às atividades de análise sintática e etimológica e visam à reescrita e interpretação de excertos de textos, tendo como base a lógica aristotélica e o estudo das proposições.

Segundo Weedwood (2010 [2002]), esse estudo estava apoiado na percepção de que a linguagem se assenta sobre uma base cognitiva, sendo as operações mentais transformadas na base das distinções gramaticais, o que incluía três operações primárias – formar um conceito, realizar um julgamento e raciocinar (o que se vinculava à percepção de língua como expressão do pensamento). Essas operações “forneciam uma arcabouço para distinguir as várias partes do discurso e para o

estudo da sintaxe” (WEEWOOD, 2010 [2002], p. 99). Por isso a ideia de gradação apontada nas gramáticas filosóficas e no currículo da escola secundária, partindo-se da análise gramatical¹⁹³ para a análise lógica e daí, na série seguinte, para a análise sintática.

O professor mandará lêr na grammatica um trecho qualquer. Em seguida o alumno o explicará redegindo-o por palavras diferentes. Depois passará á analyse syntaxica, finalmente á etymologica.

Toma Abrahão ao filho, leva-o ao monte, ata-o, põe-no sobre a lenha, tira pela espada. Basta, diz Deus, já estou satisfeito; não perdoaste a teu filho, e quizesse-o amar mais a mim que a elle.

Neste trecho o auctor que o ligara collocando interrompe este sacrificio, perdoa ao proprio filho mais amor do que a elle.

Este trecho divide-se formada pelos seguintes

- 1.º Abrahão toma o filho
- 2.º Abrahão leva o filho ao monte.
- 3.º Abrahão ata o filho sobre a lenha.
- 4.º Abrahão põe o filho sobre a lenha.
- 5.º Abrahão tira pela espada.

Abrahão representa um individuo
Toma representa um acto
ao filho idéa individual

A segunda parte d'este trecho divide-se naturalmente em duas partes. A primeira é formada dos seguintes juizos:

- 1o. *Abrahão toma o filho.*
- 2o. *Abrahão leva o filho ao monte.*
- 3o. *Abrahão ata o filho.*
- 4o. *Abrahão põe o filho sobre a lenha.*
- 5o. *Abrahão tira pela espada.*

Abrahão representa uma idea individual, physica, contingente e clara [...]

Figura 13 – Atividades de Análise Lógica – Grammatica Nacional

Fonte: (AULETE, 1864, p. 64)

¹⁹³ Por análise gramatical entendia-se a análise das classes gramaticais e por análise sintática, a análise dos termos da oração (período simples) e das orações (período composto).

O currículo do segundo, terceiro, quarto e quinto anos, conforme se observa nos excertos a seguir, articulava-se ao do primeiro, seguindo uma gradação que, teoricamente, parecia ir do mais simples ao mais complexo. Assim, se no primeiro ano trabalhava-se “a explicação do sentido preciso de cada palavra, frase e período”, no segundo ano, abordava-se “a explicação do sentido preciso de cada período e parágrafo”; se no primeiro ano os ditados envolviam “palavras, períodos curtos, provérbios, máximas e sentenças morais”, no segundo os ditados deveriam compreender “trechos de prosa e de verso” e o uso da acentuação. Da análise gramatical e lógica, passava-se à análise sintática e fonética de períodos compostos. Em lugar de períodos simples, solicitava-se a composição de períodos compostos e às narrações, somavam-se as descrições.

Assim, a cada ano, acrescentavam-se algumas “dificuldades”, “particularidades” ou “requisitos” que tornassem mais complexas as atividades a serem realizadas pelos alunos. No caso dos exercícios ortográficos, por exemplo, passava-se do ditado de palavras isoladas presentes no cotidiano dos alunos, ao ditado de trechos de prosa e verso com foco na acentuação, depois acrescentavam-se nesses ditados homônimos, parônimos e formas divergentes e no quarto e quinto anos o foco se dirigia à pontuação.

O mesmo ocorre no que se refere às atividades de composição, em relação às quais é interessante mencionar que, ao longo dos cinco primeiros anos, as atividades de composição estavam restritas às tipologias clássicas – narração e descrição – e à redação de cartas e *escriptos de uso commum*, primeiro com subsídio fornecido pelo professor e depois sem ele. A produção de textos associados à tipologia clássica conhecida como dissertação, era restrita aos anos finais, quando, provavelmente, entendia-se que o aluno já havia desenvolvido a argumentação e já havia consolidado, na escrita e na fala, o uso da variante padrão, o que deveria ser favorecido pela abordagem normativa que se verificava, principalmente, no currículo do quinto ano, através, principalmente, de exercícios para a “correção de vícios de linguagem”, “desenvolvimento das regras de construção”, desenvolvimento da “pureza, propriedade e precisão de dicção” (atividades estas que, de certa forma, já introduziam os estudos

da Oratória), elaboração de textos (composição) seguindo modelos; entre outros.

2º. Ano

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portuguezes do seculo actual: explicação do sentido preciso de cada periodo e de cada paragrapho. - **Exercicios orthographicos** sob dictado de trechos de prosa e de verso, para applicação das regras dos accents lexicologicos. - **Grammatica:** revisão das doutrinas estudadas no anno anterior com desenvolvimento da phonologia; themas, analyse syntaxica e phonetica de periodos compostos. - **Composição:** periodos compostos a formar pelos alumnos sobre assumptos a seu alcance; breves narrações e descripções a redigir oralmente e por escripto, conforme o subsidio que lhes proporcionar o professor. (BRASIL, 1881).

3º ano

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portuguezes do seculo XVIII: explicação do sentido geral de todo o trecho lido ou recitado. - **Exercicios orthographicos** sob dictado, em que entrem homonyms, paronyms e fórmias divergentes. - **Grammatica:** revisão das doutrinas aprendidas no anno anterior, com desenvolvimento da morphologia; noções de etymologia portugueza; exercicios de composição e derivação de palavras e sobre vocabulos de formação popular e de origem erudita; themas; analyse syntaxica e etymologica. - **Composição:** exercicios de conversão de verso em prosa, e de mudança de structura de proposições e periodos; breves narrações, descripções e cartas conforme o subsidio que ministrar o professor. (BRASIL, 1881).

4º ano

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVII: exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras. - **Exercícios orthographicos** sob dictado, para applicação das regras de pontuação. - **Grammatica**: revisão das doutrinas estudadas no anno anterior, com desenvolvimento da syntaxe; exercicios de agrupamento de palavras por familias e de composição e derivação das mesmas; themas; analyse syntaxica e etymologica. - **Composição**: periodos a formar pelos alumnos empregando expressões no sentido natural e figurado; breves narrações, descripções e cartas, bem como escriptos, de uso commum, a redigir conforme os subsidios que ministrar o professor. (BRASIL, 1881).

5º ano

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas portugueses do século XVI: exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras. - **Exercícios orthographicos** sob dictado para applicação das regras de pontuação. - **Exercícios cacographicos** para correcção de vicios de linguagem em geral e especialmente para a substituição de gallicismos por palavras e phrases de legitimo cunho portuguez. - **Grammatica**: revisão das doutrinas anteriormente estudadas; desenvolvimento das regras de construcção; idiotismos; vicios de linguagem; provincialismos, hybridismos, archaismos, neologismos, dialectos; exercicios de agrupamento do palavras por familia e por associação de idéas; themas. - **Composição**: periodos a formar pelos alumnos com pureza, propriedade e precisão de dicção; redacção de escriptos de uso commum sem subsidio ministrado pelo professor, mas sobre o assumpto que este indicar; imitação de narrações, descripções e

cartas, **modelos em seu genero**, á escolha do professor. (BRASIL, 1881, grifo nosso).

No que se refere aos conteúdos de ensino do quarto e quinto anos, realçamos, dentre as atividades alinhadas à leitura, “a exposição do conteúdo de um dado excerto de texto em outras palavras”. Bakhtin (1998 [1975]), em *Questões de literatura e estética*, fala de dois tipos de atividades escolares que se baseiam na “assimilação” (reenunciação, revozeamento) do enunciado alheio: o “de cor” e “com suas próprias palavras”. No primeiro caso, estamos falando de atividades de memorização e recitação presentes no currículo aqui mencionado e, como já apontamos anteriormente, tradicionalmente vinculadas ao currículo do curso de humanidades. No segundo caso, ainda que o objetivo pareça-nos semelhante, promover a memorização de palavras, expressões e modelos de textos, desenvolver o “bom gosto” e o gosto pelos textos clássicos, assim como, incentivar a reprodução do estilo de um dado autor (no caso dos gêneros artístico-literários), essa modalidade de atividade escolar coloca “em pequena escala um problema puramente estilístico para a prosa literária: relatar um texto com as nossas próprias palavras é, até um certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem [...]” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 142).

No que se refere ao ditado de palavras e de trechos de textos de autores brasileiros, essa foi uma prática que se tornou canônica na disciplina de Língua Portuguesa e que se generalizou ao longo do tempo. Acreditamos que a prática do ditado de trechos de textos tenha se tornado mais rara ao longo do século XX, mas o ditado de palavras é uma prática ainda hoje presente na escola. Analisando os anexos da dissertação de Razzini (1992), encontramos um exemplo de uma avaliação baseada no ditado de um trecho da obra *Quincas Borba*, de Machado de Assis (Figura 15). A avaliação é de 1915, o que comprova que a prática se enraizou no contexto do ensino secundário.

9, gr. 9
 Rio, 6 de março de 1915.
 Amável Sr. Medeiros
 Ditado de seguinte trecho

July. boa
 para a igreja
 gr. 8

Unicas. Pôrta! Eclamou, abrindo-lhe a
 porta. O cão atirou-se fóra. Luce alegria! Luce
 entusiasmo! Luce saltos em volta do arca! Chegou
 a lamalhe-lhe a mãos de contênte, mas Rubião
 dá-lhe um tapete que lhe dói; elle racha um peu
 co, trêta, corre a camdar entre as fôrmas; depois o senhor
 dá um estethido com os dedos, e si-lho que volta se
 vamente, com a mesma alegria.

Loceja! Loceja!
 "Unicas. Pôrta" era atroz d'elli pelo jardim
 fóra, contênto a casa, ora andando, ora ao saltar.
 Laboria a liberdade, mas não furde o arco de
 volta.

Amável Rodrigues Medeiros

Figura 14 – Ditado de excertos de textos
 Fonte: Razzini (1992, Anexos)

Também de Razzini recolhemos um exemplo de avaliação de 1882 (Figuras 15 e 16), em que é cobrada dos alunos a análise lógica de um período composto (entendendo período composto como aquele em que há mais de uma oração). Razzini (2000) aponta que, nessa época, do segundo ao quinto ano, predominavam no programa do Colégio Pedro II (RJ) obras didáticas de autores portugueses, entre eles, a *Nova Gramática Portuguesa*, de Bento José de Oliveira, cuja primeira edição é de 1862. Analisando a gramática desse autor, no entanto, e comparando-a com a atividade de análise lógica que apresentamos nas figuras 15 e 16, tendo em vista a

nomenclatura gramatical utilizada pelo aluno que responde as questões, parece-nos que a obra que está sendo utilizada como referência para se pensar a análise sintática de períodos compostos é a *Grammatica Portugueza* de Francisco Sotero dos Reis (de 1866¹⁹⁴), a qual, segundo Fávero e Molina (2006, p.92), “reinou nos bancos escolares brasileiros antes mesmo do programa de exames de Fausto Barreto [1887].”

Para Sotero dos Reis (1866 *apud* FÁVERO; MOLINA, 2006) as proposições (que eram objeto de análise lógica e sintática) - também nomeadas pelo autor como orações, frases, sentenças – deveriam conter três termos: sujeito, objeto de juízo; atributo, aquilo que qualifica o sujeito; e verbo. No capítulo em que pensa a sintaxe das palavras, aponta os complementos do nome como complemento restritivo, objetivo, terminativo e circunstancial; mesma classificação que observamos nas atividades aqui apresentadas (Figuras 15 e 16).

¹⁹⁴ Segundo Fávero e Molina (2006), há uma discordância em relação à data da primeira edição dessa gramática, a qual segundo alguns pesquisadores, seria o ano de 1866 e, segundo outros, o ano de 1865. Seguimos aqui a data tomada pelas autoras (1866).

Rio de Janeiro 12 de Julho de 1882.

David Gomes ^{Joselin} Junior, idade de 14, um
natural da provincia de S. Paulo, sob a resp
sabilidade do Sui^o Lameira de Andrade.

Trei Luiz de Souza, annaes de D. Luiz III^o
pagina 56.

Lingua Portugueza.

Trecho.

Mas chegando por fim de novembro do
anno de 32 à Lisboa segundo embaixador
e foi o Doutor Caetea, que vinha para
acompanhar e servir a rainha D. Leonor
em lugar do secretario Barroso, e entran
pela a sala, onde el rei estava, sua alteza
deixou estar assentado, até o Doutor chega
a elle, e lhe offerrecer a carta que trazia
de crempo, e começar a fallar. Entao se
levantou, e acabou em pi.

Analyse Logica.

Este trecho é composto de 2 períodos in
completos porque forma sentido completo
terminar em pontos finais.

1^o Período -

1^a oração: Mas chegando por fim de novembro d'este anno d
32 à Lisboa segundo embaixador. Subj. adversati
pela conjunção mas a qual é adversativa e o
elle occulto pela figura ellipse -
chegando - adj. intrans. regular - pers. da primeira
conjugação - verbo transitivo - or.

Subj.
Verb.

Figura 15 – Atividade de análise lógica

Fonte: Razzini (1992, Anexos)

Comp. Circunst. de tempo - por fim de novembro
 época determinada - d'este anno de 22 -
 de lugar onde se sitou -
 modo segundo embaixador -
 II^a oração É foi a Doutor Cabreira Principal copulata
 porque está ligada a outra pela conjunção
 da primeira classe a qual é - e
 Suj: o Doutor Cabreira - simples e incompleta
 é simples porque é um só sujeito, é incompleta
 porque não tem complementos que o modifiquem -
 Verb: foi - subit. tomado na significação de ser
 e da segunda conjugação pela figurata
 III^a oração Que vinha - Incidente explicativa - simples
 e incompleta -
 Suj: Que - referindo ao Doutor Cabreira -
 Verbo: vinha - adj. intransitivo irregular porque
 não segue todos os tempos a conjugação
 que pertence pessoal - = veniebat -

Figura 16 – Atividade de análise lógica
 Fonte: Razzini (1992, Anexos)

O que desejamos mostrar aqui é que, ainda que o programa do Colégio determinasse a adoção de um certo número de obras didáticas, o professor, na sua prática pedagógica, dialogava com outras obras contemporâneas, o que nos faz pressupor um mosaico de vozes entrecruzando o espaço da sala de aula. Todas essas obras todavia, independentemente da organização interna que possuíam, da nomenclatura que elegessem e da abordagem mais ou menos pedagógica que apresentavam, operavam no sentido de reforçar uma abordagem metalinguística e conceitual da língua. Na maior parte delas, como, por exemplo, na gramática de Bento José de Oliveira, não havia sugestões de exercícios, nem textos que pudessem ser utilizados pelos professores, por isso, estavam também

presentes no programa as seletas ou antologias em que os seus autores reuniam excertos de textos para as aulas de Português e de Literatura.

Dentre essas seletas destacam-se a *Seleta Nacional*, de Caldas Aulete, publicada em 1872, e adotada entre 1877 e 1886. A Seleta, conforme aponta Razzini (2000), era composta por três volumes (Volume 1 – Literatura; Volume 2 – Oratória; Volume 3 – Poesia), que ilustraram a convivência dos gêneros ditos clássicos (oratória e poesia) e uma variedade de outros gêneros em prosa que passam então a circular na escola. Ainda, segunda a autora, a terminologia desses gêneros variava conforme o compilador e, ao longo das diversas edições, a própria maneira como eles foram agrupados apresentava variação. Talvez porque faltasse a Aulete uma teoria geral de gêneros que ancorasse essa divisão, observamos que o que ele nomeia como gêneros, são, de fato, agrupamentos de “tipos” de textos, ou trechos de textos, ou ainda textos criados para fins didáticos e escolares, como, por exemplo, “descrições das obras do homem”, “descrições de edifícios”, entre outros.

Ao longo das diversas edições, a *Seleta Nacional* de Caldas Aulete ampliou-se, introduzindo vários excertos do Romantismo português e brasileiro.

Lembramos que, como já apontamos antes, essas antologias não eram adotadas apenas visando ao ensino de literatura, uma vez que os textos literários eram objeto de cópia, leitura vozeada, memorização, declamação, tradução; ainda, eram utilizados para a realização de atividades de análise lógica, gramatical e sintática e eram tomados como modelos para a elaboração de composições. Tem razão Franchi quando afirma que a

Nossa cultura beletrada tradicional construiu, ao longo do tempo, duas autoridades que se completavam: a do escritor e a do gramático. Era, e é, com base em escritos daquele que o gramático fixou a regra da língua; com passagens daquele, ele também exemplificou suas regras; com textos literários se formou nossa intelectualidade, inclusive fazendo exercícios de reescrever textos, desfeitos para exercícios por professores que dispunham dos originais

para com ele comparar as novas redações a atribuir um valor. (FRANCHI, 1988 *apud* GERALDI 2003[1991], p. 54).

Posterior às obras de Braga e de Caldas Aulete, a *Seleção Literária* de Fausto Barreto e Vicente de Souza apresentava os textos seguindo uma ordem cronológica e foi adotada no Colégio Pedro II (RJ) entre 1887 (ano de sua primeira edição) e 1894, ano em que é substituída pela *Antologia Nacional* de Carlos Laet e Fausto Barreto (RAZZINI, 1992), antologia essa que teve 43 edições ao longo de mais de 70 anos.

Ao analisarmos o programa de ensino de 1881 do Colégio Pedro II (RJ) para o 6º. e 7º. anos parece-nos clara a manifestação de uma tendência de organizar o estudo da literatura por “fases” ou períodos literários, dentro de uma abordagem histórica. Acreditamos que, de certa maneira, essa abordagem materializava uma mudança então em curso no rumo dos estudos linguísticos, a qual impactou a maneira como se pensava a língua, a gramática e os estudos literários. Tal mudança estava intrinsecamente relacionada ao destaque que os estudos evolucionistas desenvolvidos por Darwin ganharam nas diferentes áreas da esfera científica. Dentro desse contexto, os homens, as línguas e a literatura evoluíam obedecendo a mecanismos de seleção que se marcavam ao longo da história dos povos. Refletir sobre a “evolução” histórica das línguas e da literatura, comparar obras em diferentes línguas e produzidas em diferentes períodos literários: essa foi a porta de entrada da linguística histórico-comparativa no contexto do ensino secundário no Brasil.

6º ano

RHETORICA, POETICA E LITTERATURA NACIONAL

Rhetorica e poetica. - Estylo; regras essenciaes de oratoria e de versificação: theoria e historico dos differentes generos de prosa e de poesia; principios de esthetica litteraria: exercicios de composição de lavra propria dos alumnos: analyse de estylo: declamação e recta pronuncia; discursos de

diversos generos proferidos pelos alumnos com preparação ou de improviso; recitação de cór de poesias patrioticas e religiosas.

Litteratura nacional. - Historico das differentes phases da litteratura brasileira: analyse litteraria das obras de melhor nota; juizos criticos e paralelos dados por escripto pelos alumnos dos principaes poetas e prosadores, por designação do professor.

7º ano

PORTUGUEZ E HISTORIA LITTERARIA

Portuguez. - Traços geraes de linguistica: applicação da grammatica geral á lingua portugueza, phonologia, morphologia e syntaxe do portuguez desde a formação da lingua até o começo da disciplina grammatical, estudo comparativo do portuguez com as outras linguas romanicas: analyse etymologica e syntaxica e commentario philologico de trechos de escriptores do periodo archaico; conversão desses trechos em portuguez hodierno.

Historia litteraria. - Principaes periodos litterarios das linguas mortas e vivas, mórmente das que concorrem para a formação e desenvolvimento da portugueza; estudo detido das differentes phases da litteratura desta ultima: analyse e apreciação das obras mais notaveis: juizos criticos e paralelos, dados por escripto pelos alumnos, dos prosadores e poetas proeminentes em cada genero das diversas nações antigas e modernas, á escolha do professor.

Essa transição de uma abordagem ancorada na Gramática Geral/Filosófica para uma abordagem sustentada pela linguística histórico-comparativa vai se tornar ainda mais evidente no programa de 1882, com a adoção, do 2o. ao 5o. ano, da Grammatica Portugueza, de Júlio Ribeiro (publicada em 1881) (RAZZINI, 2000). Segundo Fávero e Molina (2006), a publicação

dessa gramática, que rompeu com os paradigmas da gramática filosófica, inicia o período que Elia (1975 *apud* FÁVERO; MOLINA, 2006) classifica como período *científico* dos estudos gramaticais brasileiros.

Para Faraco (2008), a década de 1880 se destaca pelo movimento de gramaticalização da língua portuguesa, materializado principalmente pela produção de gramáticas escolares por parte dos catedráticos do Colégio Pedro II (RJ), e da fixação de uma “norma culta” para a língua portuguesa, a qual passou a nortear, então, o ensino da língua na escola.

Em sua gramática, Júlio Ribeiro evidencia a tentativa de conciliação entre as novas e as antigas maneiras de se pensar a língua, assim, se, por um lado, menciona que ao evolucionismo não cabe “valorizar a gramática normativa e seu ensino, já que seu propósito é explicar os fatos e não fazer leis ou propor regras” (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 129), por outro, aponta que “as regras do bom uso da linguagem expostas como elas o são nos compêndios, facilitam muito tal aprendizagem; até mesmo o estudo dessas regras é o unico meio que têm de corrigir-se os que na puerícia aprenderam mal a sua lingua”(JÚLIO RIBEIRO, 1881, p. 02). Em outras palavras, mesmo que Júlio Ribeiro (1881, p. 02) afirme que “O estudo da grammatica não tem por principal objecto a correção da linguagem.”, uma vez que isso poderia ser feito “Ouvindo bons oradores, conversando com pessoas instruidas, lendo artigos e livros bem escriptos [...]”, para aqueles que, desde cedo, não tivessem esse hábito, e, portanto, não se vissem envolvidos nesses eventos de letramento, ou seja, nessas interações em que o uso da linguagem escrita em sua variante padrão está pressuposto na natureza da própria interação (HEATH, 1982), o único remédio para “corrigirem-se” seria o estudo da gramática. Júlio Ribeiro (1881) compõe sua gramática com listas de exceções e irregularidades da língua, dentre elas, listas de diminutivos e aumentativos irregulares, verbos irregulares e defectivos, entre outras que estiveram presentes nas aulas e nas avaliações de Língua Portuguesa até bem pouco tempo (se é que essa ainda não é uma prática presente).

Por outro lado, os apontamentos que Júlio Ribeiro apresenta na Introdução de sua gramática fazem-nos refletir sobre a materialização em seu discurso de uma concepção de

língua/linguagem que surge atrelada ao paradigma histórico-comparativo e que Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) vai vincular ao que ele chama de objetivismo abstrato. Para Júlio Ribeiro (1881, p. 02), a linguagem, nesse contexto, seria “[...] a expressão do pensamento por meio de sons articulados.”, “[...] o instrumento e o meio principal das operações da mente [...]”, e seu estudo diria “[...] muito sobre a natureza e sobre a história do homem.”. Para estudá-la – uma vez que não bastaria, segundo ele, usar a linguagem, era preciso saber do que ela se constituía – não haveria escapatória, o estudo da gramática seria o primeiro passo.

Conforme Fávero e Molina (2006), de fato, tanto a gramática de Júlio Ribeiro, quanto outras que lhe foram contemporâneas¹⁹⁵, em sua maior parte publicadas após o Programa de Fausto Barreto, apesar de se orientarem pelo paradigma científico da Linguística histórico-comparativa, apresentam resquícios da influência da Gramática Filosófica. Ainda que sinalizem na direção de se refletir sobre um “português brasileiro”, essas gramáticas são marcadas pela preocupação com a definição de uma norma culta a ser seguida na fala e na escrita.

Como aponta Bakhtin (2003f [1970-1971]), nenhuma corrente científica é total e em nenhuma época na ciência houve apenas uma corrente científica, ainda que com frequência haja uma corrente dominante. No entanto, ainda que o neguem, as correntes científicas e os enunciados que a elas remetem, dialogam com correntes que lhes antecederam e com outras que lhes são contemporâneas. São novos enunciados que remetem a enunciados anteriores, que emergem iluminados pelas luzes de uma época de transição, transição essa que sempre é marcada pelo diálogo entre o novo e o velho, pela redefinição de horizontes apreciativos, que aos poucos se marca no discurso científico, e que vagarosamente influencia a maneira como a disciplina de Língua Portuguesa se constitui.

¹⁹⁵ Referimo-nos aqui à Grammatica Portugueza, de Manuel Pacheco da Silva Júnior e Boaventura Plácido Lameira de Andrade; à Grammatica Portugueza, de Alfredo Gomes; à Grammatica Portugueza, de João Ribeiro, e à Grammatica Descriptiva, de Maximino Araújo Maciel.

As sucessivas reformas nos programas do Colégio Pedro II (RJ) refletiam uma insatisfação em relação ao rumos da Educação. Como apontam Fávero e Molina (2006), ao efetivá-las, os professores percebiam que, em muitos casos, “os conteúdos neles incluídos eram amontoados de noções desconexas, às vezes complicadas, às vezes resumidas demais por descabidos despropósitos que mais confundiam os estudantes do que lhes forneciam bons ensinamentos.” (FÁVERO; MOLINA, 2006, p.41).

Desse incômodo, das demandas impostas pelo movimento Escola Novista, que ganhava força no Brasil com base no ideal de “Escola para todos”, e da intenção de uniformizar os estudos em nível nacional, nasceu, em 1887, a pedido do então Diretor Geral da Instrução Pública, Emídio Vitório, o Programa de Ensino Fausto Barreto - *O Programa de Português para os Exames de Preparatórios*¹⁹⁶, de 1887 - o qual contribuiu para ascensão do próprio Fausto Barreto e de sua *Antologia Nacional* no cenário educacional brasileiro. Lembramos que ainda que o Colégio Pedro II (RJ) fosse considerado instituição modelar para o ensino secundário, não havia garantias de que o seu programa fosse seguido por outras instituições de ensino¹⁹⁷.

Segundo Razzini (2000), o Programa era composto por uma “composição livre”, que envolvia a produção de um texto escrito, e de uma prova oral dividida em duas partes, envolvendo: análise fonética, etimológica e sintática de um trecho

¹⁹⁶ Lembramos que os exames preparatórios eram a porta de entrada no curso superior, os precursores do que hoje chamamos *vestibular*, e tinham enorme influência na configuração da escola secundária pública e particular. Os exames preparatórios eram então prestados perante mesas examinadoras constituídas para tal fim nas instituições de ensino secundário ou nos cursos anexos às faculdades, uma vez que algumas instituições de ensino superior ofereciam cursos para os alunos que desejassem realizar tais exames. Dependendo das exigências feitas por cada curso superior, o candidato selecionava os exames preparatórios que iria prestar. Apontamos que tal prática, de certa forma, também chegou aos nossos dias de uma forma ou de outra, seja porque algumas universidades oferecem cursos com tal fim, seja porque, com o aumento da concorrência para ingresso nas universidades (principalmente nas de caráter público), proliferaram os cursos pré-vestibulares e afins.

¹⁹⁷ Outras instituições de referência na época, mencionadas na capa de antologias e gramáticas, eram o Colégio Militar, a Escola Normal, o Liceu Literário Português e o Liceu de Artes e Ofícios.

de razoável extensão e uma exposição a respeito de um dos 46 pontos gramaticais mencionados no programa.

Havia ainda uma lista de livros dentre os quais um seria sorteado e neste uma página seria escolhida para que o candidato realizasse as análises orais (fonética, etimológica e sintática). Em outras palavras, interessava analisar a capacidade do aluno de produzir um texto de lavra própria e de ser capaz de realizar a análise oral de um trecho lido, dentro de uma perspectiva metalinguística. Vejamos que, mesmo que os exames orais tenham sido substituídos por exames escritos, ao longo do tempo, durante muitos anos essa constituiu a base dos exames preparatórios para o ensino superior, aos quais foram posteriormente acrescentadas questões relativas à leitura e interpretação de textos. Parece-nos que, de certa forma, aí já estava a origem dos exames vestibulares.

Assim, configurava-se a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas ditas modelares da cidade do Rio de Janeiro e, arriscamo-nos a dizer, assim provavelmente ela se configurava também nas capitais das Províncias na época da proclamação da república e nos últimos anos do século XIX¹⁹⁸.

Assumimos aqui o risco de nos demorarmos na apresentação e análise desse período da história da disciplina, principalmente a partir da criação do Colégio Pedro II (RJ). A opção por fazê-lo derivou da percepção de que esse constituiu um momento da maior importância para a configuração de uma tradição no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil e para a emergência de discursos sobre esse ensino e aprendizagem que, em alguma medida, foram revozeados, reenunciados durante todo o século XX, chegando até os dias de hoje. Como é nosso objetivo apontar aproximações e afastamentos entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau e no contexto macrocultural, observamos como primeira necessidade analisar essa história de forma detida nesse último contexto (na macrocultura) para que

¹⁹⁸ Acreditamos importante mencionar a grande influência que o sistema de ensino francês exerceu sobre a constituição do ensino secundário no Brasil no final do século XIX, como um discurso de autoridade que ganhou força na esfera escolar e fora dela a partir do próprio afrancesamento da cultura e dos hábitos.

depois, então, pudéssemos realizar a comparação que desejamos empreender.

Como sublinhamos desde o início desta tese, somos sujeitos constituídos sócio-historicamente no bojo das interações das quais participamos, impossível, portanto, passarmos incólumes por esses posicionamentos pedagógicos, mas, sobretudo ideológicos, que a escola elegeu. Além disso, esses posicionamentos e os pressupostos teórico-metodológicos sobre os quais se basearam se materializaram em leis, muitas vezes redigidas por sujeitos alheios à profissão docente, e em programas de ensino, que impactaram tanto o Rio de Janeiro (como município neutro e capital do império), como as outras Províncias brasileiras. Isso ocorreu não apenas em virtude de constituírem esses documentos normativos e/ou modelares, mas também porque as Províncias muitas vezes enviavam para o Rio de Janeiro professores para, em suas escolas normais, realizarem a formação docente que não podiam, por vezes, receber nas Províncias de origem.

Ainda, como também ressaltamos, por muitos anos, poucas eram as obras didáticas que circulavam pelo país, as quais, em quase a sua totalidade, vinham importadas da Europa. Porém, quando começam a surgir obras didáticas destinadas ao povo brasileiro escritas por autores também brasileiros, momento esse sobre o qual falamos nesta seção, isso também ocorre no Rio de Janeiro, principalmente pelas mãos dos professores do Colégio Pedro II (RJ). Por fim, lembramos que a colônia de Blumenau é fundada em 1850, época em que o Colégio Pedro II (RJ) já estava em plena atividade.

5.3 A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA À DÉCADA DE 1960¹⁹⁹

O advento da República, em 1889, trouxe uma série de novas indagações e tentativas de redefinição em relação à

¹⁹⁹ Lembramos que fazemos essa retrospectiva histórica a respeito da constituição da disciplina de Língua Portuguesa até o final da década de 1950, porque esse é também o recorte temporal que utilizamos para refletir sobre a configuração dessa disciplina escolar na cidade de Blumenau.

escola. Apenas durante a Primeira República, período que se estende de 1889 a 1930, ocorreram cinco reformas educacionais: Reforma Benjamim Constant, em 1890; Código Epitácio Pessoa, em 1901; Reforma Rivadávia Correa, 1911; Reforma Carlos Maximiliano, em 1915; e Reforma João Luiz Alves e Rocha Vaz, em 1925.

Como aponta Maria Luíza Santos Ribeiro, essa série de reformas que se sucedem em um período de quarenta anos revelam uma oscilação entre a “influência humanista clássica e a realista ou científica.” (RIBEIRO, M.L.S., 1992, p. 73) e reafirmam um traço de dependência cultural em relação à Europa. Essa oscilação pode ser percebida já nas três primeiras reformas que são efetivadas: enquanto a Reforma Benjamim Constant tem inspiração positivista²⁰⁰ e, portanto, científica; o código Epitácio Pessoa tem inspiração humanista; e a reforma Rivadávia, que o sucede, retoma a inspiração positivista,

tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a **aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade (desoficialização do ensino) e de freqüência, abolindo o diploma** em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. (RIBEIRO, M.L.S., 1992, p.73).

Segundo Maria Luíza Santos Ribeiro (1992) e Romanelli (1986), o liberalismo que assinala a reforma Rivadávia, realçado

²⁰⁰ Conforme Leal e Iskandar (2002), o positivismo influenciou a sociedade e a educação de forma marcante nos séculos XIX e XX. Como o positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro e inquestionável, portanto, o que se baseia na experiência, influencia à escola a privilegiar o que é prático, útil e objetivo. Nesse contexto, os positivistas combatiam a escola humanista de maneira a favorecer a ascensão das ciências exatas no currículo escolar. Os autores reforçam que as ideias positivistas influenciaram o ensino de ciências a partir da aplicação do método científico que envolve: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão.

no excerto anterior, teve resultados tão desastrosos que levou a duas outras reformas, as quais encerram esse período.

O fato de as reformas caminharem muitas vezes em sentidos antagônicos fez com que o período fosse marcado por uma grande indefinição a respeito da configuração do ensino secundário. Na tentativa de importar da Europa modelos e propostas de ensino que pudessem colaborar para a consolidação dos objetivos das elites intelectuais e para a ratificação de um modelo cultural europeu, pouco se olhou para as reais características do sistema de ensino que o Brasil apresentava na época e para as particularidades das demandas educacionais que então se instituíam (ROMANELLI, 1986).

Lembramos sempre que decretos, reformas e códigos de ensino são sempre discursos sobre a escola e que tanto a escola como a cultura que a caracteriza se assentam sobre um dado cronotopo. A transposição de projetos e modelos de ensino esbarra sempre nas características que assinalam esse cronotopo e no direcionamento ao outro. O professor, no espaço da sala de aula, dialoga com um outro que frequentemente não está contemplado nos documentos oficiais sobre o ensino. Não podemos perder de vista que somos sujeitos sócio-históricos, o que aponta no sentido da nossa constituição pelo e no diálogo que se trava na sociedade (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929]); quando deixamos isso de lado, quando ignoramos a unicidade de cada sujeito e de cada sociedade, frequentemente investimos em projetos dificilmente aplicáveis nos contextos aos quais se destinam. Foi isso que ocorreu, por exemplo, com a reforma Benjamim Constant, que, como aponta Maria Luíza Santos Ribeiro (1992), de fato, pouco saiu do papel; ou com a reforma Rivadávia Correia, substituída às pressas tais as dificuldades que causou²⁰¹. Ambas eram reformas fora do contexto ao qual se destinavam.

Não falaremos de cada uma delas separadamente, inclusive em virtude da exiguidade do tempo ao longo do qual existiram e do fato de algumas nem terem efetivamente se tornado realidade na escola, porém acreditamos interessante

²⁰¹ A dificuldades causadas pela Reforma estavam vinculadas à implementação da liberdade e desoficialização do ensino no país.

explicar como, em linhas gerais, nesse período, configurava-se o ensino de Língua Portuguesa.

Como dissemos anteriormente, a Reforma Benjamin Constant²⁰² proposta pelo Decreto no. 981, de 8 de novembro de 1890, nunca chegou a se efetivar totalmente dadas as dificuldades para sua implantação. O decreto propunha uma reforma de base, que se iniciava com uma grande modificação do ensino primário – dividido em ensino primário de primeiro grau (6 anos) e ensino primário de segundo grau (3 anos) – e se prolongava no ensino secundário, organizado ao longo de sete anos. Para ingressar no ensino secundário era necessário haver concluído o ensino primário de primeiro grau. A conclusão do ensino primário de primeiro grau também seria exigência para trabalhar em qualquer “repartição do Estado”. Já a conclusão do ensino primário de segundo grau daria também isenção dos exames de português, geografia e matemática elementar aos candidatos a empregos administrativos que não exigissem habilitação técnica específica (BRASIL, 1890).

O que nos afigura interessante é que a Reforma parece marcar uma aproximação com o modelo de sistema de ensino instituído na França ao longo da primeira metade do século XIX, cujo divisor de águas, como já apontamos anteriormente, era o ensino do latim (CHERVEL, 1992). O ensino secundário era marcado pela oferta do latim e pela possibilidade de ascensão ao ensino superior; o ensino primário de 2o. grau era uma espécie de preparação para o mundo do trabalho.

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa permeava todo o curso primário de 1o. grau, envolvendo aspectos de leitura e escrita e o “ensino prático de língua portuguesa”. Por ensino prático de língua portuguesa entenda-se nomenclatura gramatical e gramática normativa; o uso do adjetivo “prático” que qualificava esse “ensino” estava vinculado aos exercícios em profusão que o professor deveria utilizar com os alunos. Com relação aos conteúdos associados à leitura e escrita, a reforma propunha que recobrissem de exercícios de leitura e escrita simultânea e de “ensaio” de leitura corrente em

²⁰² A reforma Benjamin Constant dividiu o ensino primário de primeiro grau em curso elementar, curso médio e curso superior (BRASIL, 1890), cada um deles com dois anos de duração, totalizando, portanto, 6 anos.

prosa com explicação de vocábulos, nos primeiros anos, até a leitura expressiva de prosa e verso nos últimos; prescrevia a prática de ditados (de nível crescente de dificuldade) em todos os anos e exercícios de redação e composição (BRASIL, 1890). Estavam ainda listados exercícios orais envolvendo pronúncia e elocução, reprodução de narrativas e recitação de pequenas fábulas e poesias escolhidas; resumos de leituras e lições, narrativas de passeios, festas, etc. , recitação expressiva de diálogos e cenas tiradas de autores clássicos (1ª. classe) e recitação expressiva e decorada de trechos em prosa e verso retirados dos clássicos e de autores brasileiros de nota (2ª. classe)

No ensino primário de 2o. grau, segundo o Art. 4 do decreto de 1890, os conteúdos de língua portuguesa seriam: caligrafia (letra cursiva, gótica e bastarda e escrita commercial) e português (revisão de gramática; exercícios de redação: descrição, narrativas, cartas, etc.; leitura expressiva, leitura de manuscritos e recitação; noções de literatura nacional).

Por fim, no ensino secundário (então com a duração de 7 anos), de maneira a privilegiar conteúdos ditos “científicos”, vinculados às ciências exatas e naturais, a cadeira de Língua Portuguesa só existiria no primeiro e segundo anos (3 horas por semana), ao longo dos quais deveria compreender: estudo completo de gramática expositiva, gramática histórica, exercícios de redação e exercícios de composição. Nos demais anos, revisavam-se os conteúdos já estudados, durante uma hora por semana. No sétimo ano, estudava-se a história da literatura nacional.

A Reforma faz uso dos termos *redação* e *composição*, estabelecendo entre eles uma diferenciação que fica clara quando, para o curso médio do ensino primário de 1o. grau, recomenda o trabalho com redação e com composição no mesmo ano. Acreditamos que se tomava por redação os exercícios de escrita de textos sem preocupação direta de imitação de modelos dados, porém com subsídios dados pelo professor e por composição a escrita de textos com base em textos “modelares”, mas independente de subsídios dados pelo professor. Assim é que a redação vai aparecer associada aos primeiros exercícios de produção de texto e a composição aos mais adiantados. Vejamos que quando a reforma trata do 1o. ano

do ensino secundário, no Art. 25, prescreve “Exercícios de redação (com auxílio ministrado pelo lente)” e, no segundo ano, Exercícios de composição”.

Uma reforma tão radical não seria, certamente, fácil de ser instituída, em primeiro lugar, porque apregoava uma modificação sensível do ensino primário; em segundo lugar, porque tornava o percurso mais longo para se chegar até o ensino superior, objetivo maior das elites, público principal do ensino secundário (ROMANNELI, 1982). Além disso, a reforma implicaria modificações na formação dos professores que ministravam aulas no ensino primário e na própria configuração dessas escolas (exigia, por exemplo, que as escolas primárias dispusessem de laboratórios). Sem o apoio das elites e da própria escola, a reforma, apesar de nunca ter sido totalmente instituída, inspirou mudanças nos programas do ensino secundário.

Como apontam Júlia (2001) e Chervel (1992), ainda que os documentos oficiais de ensino sinalizem mudanças, o professor, na realidade intramuros da escola, tem sempre espaço para manobra. É ele, em última instância, que define currículos e conteúdos escolares, o que ocorre em um processo dinâmico e dialógico de confrontação com o outro. Como todo sujeito, o professor, marcado pela responsabilidade e pela responsividade, não tem alibi para não se posicionar (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]) e o faz com base nos discursos já ditos que o constituem e que, em maior ou menor grau, refratam-se em seu próprio discurso.

Assim é que o programa de ensino do Colégio Pedro II (RJ) publicado em 1892 (dois anos após a reforma) mantém o ensino de língua portuguesa ao longo de seis dos sete anos do curso, no entanto, no que diz respeito ao conteúdo do primeiro ano, que abrange estudo completo da gramática expositiva e exercícios de redação com auxílio ministrado pelo lente, segue a reforma. Observando a parte prática do programa, a qual listava os itens abaixo transcritos, fica clara, todavia, a sua filiação a programas anteriores:

Análise lógica e sintática. Exercícios de conversão de verso em prosa e de mudança de estrutura de proposições. Exercícios de agrupamento de palavras por famílias.

Exercícios ortográficos em que entram sinônimos, homônimos e parônimos. Narrações, transcrições, cartas de uso frequente escritas pelos alunos conforme subsídios que lhes ministrará o lente. (Programa de ensino – Colégio Pedro II 1892²⁰³).

De fato, há uma grande semelhança entre o programa de 1882 e o de 1892 para o primeiro ano; ainda que o de 1882 pareça mais extenso, o de 1892 tem a pretensão de abarcar “toda a gramática expositiva”, como podemos ver no quadro abaixo (Quadro 2):

Conteúdos listados no Programa de 1882	Conteúdos listados no Programa de 1892
<p>Leitura e Recitação - - Leitura, em voz alta e distinta, de trechos apontados pelo professor; explicação do sentido dos termos, frases e períodos que não tenham sido compreendidos pelos alunos; recitação do mesmo trecho, com a devida entonação e inflexões, de modo a reproduzir a idéia e o sentimento do autor.</p> <p>Exercícios Ortográficos - Cópia pelos alunos, no quadro preto, e sob ditado do professor, de palavras, frases e pequenos períodos; indicação dos homônimos, parônimos e palavras cognatas; repetição e verificação dos preceitos ortográficos que tiverem sido observados no exercício.</p> <p>Gramática 1. Linguagem. Objeto da gramática e divisão do seu estudo. Ortofonía: vozes e consonâncias; sílabas, longas e breves, graves e agudas; ditongos; palavra;</p>	<p>Gramática expositiva complementar: os sons e as letras, vogais, consoantes, sílabas, vocábulos, notações léxicas.</p> <p>Metaplasmas. Sistemas de ortografia.</p> <p>Estrutura da palavra.</p> <p>Classificação das palavras.</p> <p>Estudo das palavras variáveis e invariáveis.</p> <p>Composição e derivação.</p> <p>Sintaxe em geral. Da proposição. Coordenação e subordinação.</p> <p>Regras e sintaxe relativas às palavras variáveis e invariáveis.</p> <p>Sintaxe do verbo haver e do pronome se.</p> <p>Da ordem das palavras e das proposições.</p> <p>Das notações sintáticas; pontuação.</p> <p>Dos vícios de linguagem. Dos</p>

²⁰³ Todos os programas de ensino do Colégio Pedro II mencionados daqui por diante, foram obtidos a partir dos Anexos da tese de Razzini (2000).

<p>formação das palavras; monossílabos, dissílabos, polissílabos; palavras agudas, graves e esdrúxulas; figuras de dicção.</p> <p>2. Ortografia. Diversos sistemas ortográficos. Ortografia das palavras derivadas. Emprego da letra dobrada. Emprego da letra maiúscula.</p> <p>3. Pontuação.</p> <p>4. Lexiologia. Divisão das palavras conforme as idéias que exprimem. Noções elementares sobre os elementos constitutivos das palavras: raiz, prefixos, sufixos. Homônimos, sinônimos, parônimos.</p> <p>5. Substantivo e suas espécies. Pronomes.</p> <p>6. Adjetivos e suas diversas espécies.</p> <p>7. Variações do substantivo e do adjetivo, regras para a formação do feminino e do plural; graus.</p> <p>8. Estudo dos principais sufixos que entram na formação dos substantivos e dos adjetivos.</p> <p>9. Verbo e suas espécies. Variações do verbo.</p> <p>10. Estudo das flexões do verbo; paradigmas das três conjugações regulares; formação dos tempos. Particípios.</p> <p>11. Irregularidades ortográficas e fonéticas. Estudo dos verbos irregulares.</p> <p>12. Formas verbais perifrásticas. Formação dos verbos auxiliares. Formação da voz média ou reflexa e da voz passiva.</p> <p>13. Advérbio.</p> <p>14. Preposição. Noção das principais relações expressas pelas preposições regentes. Estudo dos principais prefixos.</p> <p>15. Conjunção. Interjeição.</p> <p>16. Sintaxe. Período. Oração; termos da oração; classificação das orações. Elipse, pleonasma.</p> <p>17. Concordância do adjetivo com o substantivo e do atributo e do verbo com o sujeito. Silepse, zeugma.</p>	<p>idiotismos</p> <p>Das alterações léxicas e sintáticas; arcaísmo e neologismo.</p> <p>A sintaxe e o estilo.</p>
--	---

<p>Emprego do impessoal <i>haver</i> e da partícula <i>se</i>.</p> <p>18. Concordância das orações. Correlação dos tempos dos verbos. Emprego do infinito pessoal.</p> <p>19. Complementos. Preposições que os regem.</p> <p>20. Ordem direta e inversa. Colocação do sujeito, do atributo e dos complementos. Hipérbato, anástrofe, tmesa.</p> <p>21. Vícios de linguagem.</p> <p>Composição</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simples reprodução de breves narrativas; - Imitação de pequenos trechos ditados, explicados e desenvolvidos pelo professor. 	
--	--

Quadro 2 – Comparação entre os conteúdos do programa de ensino de 1882 e o de 1892 para o Colégio Pedro II: 1º. ano

Fonte: Baseado em dados constantes nos Anexos de Razzini (2000)

Se associarmos os conteúdos listados na tabela para 1892 e a “parte prática” que apresentamos no excerto supracitado, veremos que muitas vezes trata-se de reenunciar o que já foi dito.

Dez anos separam um programa do outro, e como já-dito ao programa de 1892, há a reforma Benjamim Constant. Era necessário então readequar a maneira de dizer, assim, surge o termo “parte prática”, em uma referência clara ao termo “ensino prático de língua portuguesa”, utilizado na reforma Benjamim Constant, quando se apresentam os conteúdos de ensino para o curso primário. A inserção do termo “parte prática” remete à prática da “lição das coisas” (SCHELBAUER, s/d). Igualmente, em lugar de nomear todas as classes gramaticais e os conteúdos a ela atrelados, a nova reforma vai usar “Regras e sintaxe relativas às palavras variáveis e invariáveis”, nomenclatura também utilizada por João Ribeiro em sua *Grammatica Portuguesa* (FÁVERO; MOLINA, 2006). De fato, o programa em muito remete a esse outro já-dito, à gramática de João Ribeiro (lançada em 1887 e adotada pela primeira vez nesse programa), utilizando-se aproximadamente a mesma organização de

conteúdos que ele adotou e que é analisada por Fávero e Molina (2005).

Nas palavras de João Ribeiro (1887 *apud* FÁVERO; MOLINA, 2005, p. 166, grifos das autoras), a gramática expositiva ou descritiva “é a arte que ensina a falar e escrever corretamente, isto é, segundo o uso das pessoas doudas.”; o que sublinha seu viés prescritivista e sua atenção à percepção de que, na escola, em nome de formar bons leitores e escritores é preciso estudar a gramática. Como já apontamos antes, a gramática entra na escola em nome de se ensinar/aprender a ler e escrever bem, porém, acaba se tornando um conteúdo em si mesma (CHERVEL, 1990 [1988]).

Provavelmente o que nos deixa mais em dúvida comparando as duas reformas é pensar como se efetivavam as atividades de leitura a partir de 1892. A pista que seguimos foi a da “análise lógica”, que, em outros termos, remete à leitura e “explicação do sentido dos termos, frases e períodos” a que se faz alusão no programa de 1882. Vejamos que, nessa época, a percepção de texto que se tinha estava vinculada à noção de estrutura textual, de produto pronto e acabado. Cabia ao leitor/ouvinte (passivo no processo), “descobrir no texto” ou expressar, quando em atividades de leitura oralizada, a “emoção” e os sentidos que nele (no texto) o autor materializou. Como diz Geraldini (2003 [1991], p. 111), nesse contexto, “a leitura prevista passa a ser a única leitura possível.”. Esta é uma percepção que atravessou todo o século XIX e boa parte do século XX, fundada numa concepção de sujeito passivo e na concepção de língua como sistema ou como expressão do pensamento, duas concepções diferentes de língua, que, ao chegarem na escola, impactam de forma bastante semelhante a configuração da disciplina de Português.

Por fim, é preciso notar que, em alguns casos, o que ocorreu de um programa para o outro foi a realocação de conteúdos. Por exemplo, no programa de 1892, aparece, em “parte prática”: Narrações, transcrições, cartas de uso frequente escritas pelos alunos conforme subsídios que lhes ministrar o lente. No programa de 1882, este conteúdo estava relacionado para o 3º. ano: exercícios de conversão de verso em prosa e de mudança de estrutura de proposições e períodos; breves

narrações, descrições e cartas, conforme subsídio que ministrar o professor.

No segundo ano, o programa do Colégio Pedro II, também em consonância com a reforma, aponta como conteúdo: Gramática histórica e exercícios de composição sem subsídio do lente e revisão das doutrinas estudadas no ano anterior. Lembramos que, nessa época, frutificavam os estudos de gramática histórica e que a gramática de Júlio Ribeiro, lançada em 1881 e adotada como referência de leitura no programa de 1892 e também no de 1882, inicia, no Brasil, o período denominado científico (FÁVERO; MOLINA, 2006).

Como aponta Chervel (1992, p. 29), “A organização interna das disciplinas é, numa certa medida, produto da história, que procedeu aqui pela adição de camadas sucessivas. Assim, várias dentre elas conhecem, no século XIX, grandes debates sobre os ‘métodos’. É raro que esses conflitos não se estabeleçam por sínteses.”. Assim, aos conteúdos de língua portuguesa já existentes em programas anteriores somaram-se outros, enquanto as cadeiras de Retórica, Poética e História Literária eram suprimidas do programa.

No segundo ano, as diferenças entre os dois programas são mais sensíveis, o que acreditamos ter relação com o fato de a própria gramática histórica ter se tornado um objeto mais “próximo” dos professores nesse trajeto, mas também em virtude da antecipação de alguns conteúdos antes listados para o terceiro e outros listados para o sétimo ano, entre eles “história da língua portuguesa, elementos históricos que entram na composição do português e o português falado no Brasil: brasileirismos”. Assim, no programa de 1892, o trabalho com a gramática histórica torna-se mais explícito (Quadro 3).

Conteúdos listados no programa de 1882 (2º. ano e parte do 3º ano)	Conteúdos listados no programa de 1892 (2º. ano)
2º. Ano 1.Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século atual: explicação do sentido de cada período e de cada parágrafo. 2.Exercícios ortográficos sob ditado de trechos de prosa e de verso, para aplicação de regras de acentos	Gramática histórica. Leis de formação de línguas românicas. Origem da língua portuguesa. Estudo comparativo dos períodos da língua portuguesa. Fonologia histórica. Vocalismo e consonantismo. Modificações acidentais do sistema fonético. Etimologia histórica das

<p>lexicológicos.</p> <p>3. Gramática: revisão das doutrinas estudadas no ano anterior com desenvolvimento da fonologia; temas, análise sintática e fonética de períodos compostos.</p> <p>4. Composição: períodos compostos a formar pelos alunos sobre assuntos a seu alcance, breves narrações e descrições, a redigir oralmente e por escritos, conforme subsídio que lhes proporcionar o professor.</p> <p>3º. ano</p> <p>Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVIII: explicação do sentido geral de todo o trecho lido ou recitado.</p> <p>Gramática: revisão das doutrinas aprendidas no ano anterior, com desenvolvimento da morfologia; noções de etimologia portuguesa; exercícios de composição e derivação de palavras e sobre vocábulos de formação popular e de origem erudita; temas; análise sintática e etimológica.</p>	<p>palavras variáveis e invariáveis. Elementos de composição e derivação. Temas e raízes. Formas divergentes.</p> <p>Estudo comparativo da sintaxe latina e portuguesa.</p> <p>Sintaxe histórica das palavras variáveis e das invariáveis.</p> <p>Alterações mórficas e sintáticas. Arcaísmos e neologismos. Das anomalias gramaticais. Dialetos.</p> <p>Do português falado no Brasil</p> <p>Críticas dos sistemas ortográficos</p> <p>Sintaxe e estilo</p>
--	--

Quadro 3 – Comparação entre os conteúdos do programa de ensino de 1882 e o de 1892 para o Colégio Pedro II: 2º. ano

Fonte: Baseado em dados constante no Anexos de Razzini (2000)

No 3º., 4º. e 5º. anos os conteúdos retomavam aqueles conteúdos que já haviam sido estudados anteriormente, e, no que se refere à leitura e escrita, as recomendações do programa de 1882. No quinto ano, no programa de 1892, por exemplo, preconizava-se a imitação de narrações, descrições e cartas “modelos” em seu gênero, o que já figurava no programa de 1882.

No que se refere ao conteúdo de literatura brasileira, observou-se uma ampliação de maneira a abordar também alguns conteúdos anteriormente recobertos pela cadeira de Retórica, como, por exemplo, “A eloquência no Brasil e seus

principais representantes.”, ao lado de temáticas que passaram a fazer parte do contexto escolar, como “O jornalismo no Brasil”. De fato, esse programa marca a entrada do jornalismo como conteúdo de ensino na escola. Acreditamos que isso sinalize uma redefinição na maneira com a esfera jornalística e os gêneros do discurso nela produzidos eram valorados socialmente.

Do programa de 1892 para o de 1893, as diferenças estão mais vinculadas à redistribuição dos conteúdos de ensino – por exemplo, os conteúdos do primeiro ano em 1892 são divididos, em 1893, entre o primeiro e o segundo ano; e os do segundo ano passam ao terceiro. Em 1895 e 1897 há dois novos programas, porém novamente as modificações são muito pequenas.

Em 1898, a redefinição dos programas de ensino do Colégio Pedro II (RJ) contempla a divisão entre curso realista e curso clássico. Em ambos os cursos, a cadeira de Português figura durante seis anos, porém, no curso clássico, ensina-se também Literatura Brasileira. A quantidade de conteúdos listados para cada ano reduz-se sensivelmente, e o grau de complexidade dos conteúdos abordados também se reduz proporcionalmente, principalmente no que tange aos conteúdos relativos à gramática histórica. No primeiro ano, por exemplo, deixa de ser adotada a gramática de João Ribeiro para se adotar *Elementos de gramática portuguesa*, de Felisberto de Carvalho (14^a. edição) e *Exercícios de língua portuguesa*, correspondentes à Gramática elementar (4^a. edição), do mesmo autor.

Assim para o primeiro ano, por exemplo, o programa listava os seguintes conteúdos:

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século atual; explicação do sentido preciso de cada palavra, de cada oração e de cada período.

Exercícios ortográficos sob ditado de palavras que designem objetos conhecidos dos alunos; de períodos curtos sobre noções usuais; e de provérbios, máximas, sentenças e pensamentos morais.

Gramática: explicação pelo processo intuitivo das regras mais elementares; análise léxica e sintática de período simples.

Composição: exercícios fraseológicos, tendo por fim ensinar o aluno a completar e a construir períodos simples sobre assuntos a seu alcance: breves narrações seguidas de perguntas a que terão os alunos de responder de viva voz e por escrito. (Programa de ensino – Colégio Pedro II 1898²⁰⁴).

Quando, em 1901, surge o Código Epitácio Pessoa, ele apenas ratifica uma mudança que a escola já havia realizado. Por um lado, o código retoma uma orientação humanística expressa no número de cadeiras destinadas ao ensino de línguas e à distribuição delas ao longo de todos os anos; por outro, diminui o número de anos para a conclusão do ensino secundário, que passa a ser de seis anos. O código abre a possibilidade de equiparação de outras instituições de ensino secundário públicas e particulares ao Colégio Pedro II (RJ), desde que cumpridas uma série de exigências legais e sublinhando a importância de que tais estabelecimentos observassem o que estava disposto no regulamento do Colégio Pedro II ((RJ) então *Gymnasio Nacional*) relativas ao número e seriação das disciplinas, à sua distribuição ao longo dos anos do curso e ao número de horas relativas a cada uma delas.

Para se ter uma ideia do que se esperava do aluno ao final do curso no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, vejamos o que era solicitado a ele no exame de madureza²⁰⁵. O exame incluía prova oral (de línguas vivas e mortas), prova escrita de português (composição ou dissertação sobre tema literário, científico, artístico ou histórico); composição²⁰⁶ ou dissertação em francês sobre assunto científico, literário,

²⁰⁴ Todos os programas de ensino do Colégio Pedro II mencionados daqui por diante, foram obtidos a partir dos Anexos da tese de Razzini (2000).

²⁰⁵ Exame instituído pela reforma Benjamin Constant. Ocorria ao final do curso secundário.

²⁰⁶ Acreditamos que ao se mencionar a composição aqui, faça-se referência aos tipos textuais narração e descrição, que ao longo deste e de outros programas aparecem listados nos conteúdos de *composição*. O aparecimento da dissertação parece aqui associar-se ao desaparecimento da retórica do programa; no lugar dos “discursos” aparece então a dissertação, tendo em vista o caráter argumentativo que caracteriza tanto o discurso quanto a dissertação.

histórico ou artístico, ditado de um trecho em inglês ou alemão, interpretação em português de um trecho em alemão ou inglês. As provas de latim e de grego constariam de tradução de trechos “fáceis” de um dos autores manuseados no sexto ano.

Segundo o mesmo regulamento de 1898, os programas de estudo de português e de literatura deveriam envolver lições e exercícios que levassem o aluno, ao fim do curso, a “fallar e exprimir-se por escripto correctamente na lingua materna, mas tambem que conheça os prosadores e poetas mais notaveis, brasileiros e portuguezes, factores da pureza vernacula.”(RAZZINI, 2000, Anexos).

Já dissemos, anteriormente, que a escola não existe isolada da sociedade. Também já explicamos que a Reforma Benjamin Constant havia sido mal recebida tanto no espaço intramuros quanto no universo extramuros da escola. Se todo ato do sujeito situa-se em um dado cronotopo e constitui sempre uma resposta ao outro (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), a reforma era uma contrapalavra à escola – que percebia a inexecutabilidade do que preconizava a reforma anterior e, acreditamos, do próprio programa traçado pelo colégio - e às elites, as quais desejavam, no ensino secundário, uma porta de acesso ao ensino superior.

Os regulamentos do Colégio Pedro II (RJ) de 1911, 1915 e 1917, os quais surgem após a publicação da Lei Orgânica Rivadávia Corrêa retomam em parte o programa de 1897, o qual é simplificado para ser abordado ao longo de quatro anos (em 1911) e de três anos (em 1915 e 1917) na disciplina de Português. Nos primeiros anos aborda-se a gramática expositiva e, no último, gramática histórica. Alguns conteúdos de literatura são incorporados à disciplina de Português no último ano. Mesmo que a disciplina de Literatura seja retirada do programa, o que se deixa de estudar com mais profundidade é a história da literatura, ainda que, no último ano, dentre os muitos e diversos conteúdos, haja “apreciação das principais épocas das literaturas portuguesa e brasileira.” ou “noções sobre as principais fases literárias”. Os textos de escritores canônicos brasileiros e portugueses continuaram fazendo parte do currículo (como sempre fizeram), nas atividades de leitura e recitação; nas atividades de análise sintática, etimológica e literária; como modelo a ser imitado nas atividades de produção de textos. O

que nos parece curioso em todos esses programas é que ao lado de “apreciação do estilo de poetas e prosadores importantes”, figura: “biografia dos grandes patriotas”.

Programas de ensino são sempre textos produzidos na escola, sobre a escola e para a escola, os quais materializam discursos marcadamente ideológicos. Ainda que a ideologia do cotidiano (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927]) atravesse a esfera escolar e aí deixe suas marcas, é a ideologia oficial que, nesse tempo-espaço (da capital federal no período que antecede a 1ª. Guerra Mundial), mais permeia a esfera escolar e os discursos que lá se originam. Lembramos, ainda, que todo texto se dirige ao outro, ao seu interlocutor previsto (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993 [1929]; BAKHTIN 2003d [1953]), nesse caso, uma rede de escolas, distribuídas por todo o Brasil, que seguiam os regulamentos do colégio. É nesse contexto que se estuda a “biografia dos grandes patriotas” em 1911 e 1915; período em que, em Santa Catarina, ocorria a primeira campanha de nacionalização do ensino, materializada na Reforma Orestes Guimarães, de 1911.

A preocupação com a criação de um espírito nacionalista vai ficar mais clara ainda em 1925, com a Reforma João Luiz Alves e Rocha Vaz. Como apontam Romanelli (1986) e Maria Luíza Santos Ribeiro (1992), essa é uma época de tensões, pois se, por um lado, é uma época de renovação literária motivada pela Semana de Arte Moderna e de “otimismo pedagógico” impulsionado pelo espírito do escolanovismo e pelo surgimento de uma diversidade de reformas estaduais de ensino escritas por educadores vinculados ao movimento escolanovista; por outro, é uma época marcada por conflitos políticos e reestruturações sociais.

Duas reformas educacionais se efetivam no Distrito Federal nesse período, as reformas Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. Em ambas figuram questões que vão se marcar na cultura escolar da época e que, de alguma maneira, acabam chegando à disciplina de Língua Portuguesa, como veremos nos programas do final da década de 1920 e da década de 1930. Conforme Paulilo (2007), havia nelas uma preocupação com o higienismo e a saúde física e mental, a abertura da escola à sociedade, a configuração dos espaços e práticas escolares; “a escola não só deveria tornar o indivíduo apto para o trabalho

como prepará-lo para a comunidade, habituando-o a desenvolver e a disciplinar a sua atividade em função da atividade de outro.”, dentro de um espírito de cooperação e de equilíbrio social. Conforme Paulilo (2007, p.222), “Esse tema teve seus motivos incansavelmente reiterados na organização escolar – atividades em grupo, pelotões de saúde, escotismo, exposição de trabalhos manuais – e, acima de tudo, no pensamento pedagógico – a ‘rentabilidade’, ‘eficiência’ e ‘organização’ do trabalho, a ‘aprendizagem prática da vida coletiva’.”.

Paulilo (2007) menciona que o próprio Fernando de Azevedo declarou ter centralizado na escola “todas as forças educativas da sociedade através de vínculos com a família e os diversos grupos e instituições sociais.”(PAULILO, 2007, p. 388).

À medida que o Brasil se industrializava, crescia a necessidade de mão de obra qualificada; a população rural proveniente de classes menos favorecidas, aos poucos deslocava-se para a cidade, porém, nelas, esbarravam em um problema sério: historicamente afastados da escola, esses sujeitos mantiveram-se muitas vezes distantes da cultura escrita, ou envolviam-se em práticas de letramento próprias do universo microcultural no qual se constituíam, portanto, em práticas de letramento locais (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), pouco valoradas nesse novo contexto.

Os índices de analfabetismo, no contexto da época, chamavam a atenção para a necessidade de expansão do ensino. Ainda, mesmo sabendo que dados concernentes a estatísticas de analfabetismo precisam ser relativizados, tendo em vista, inclusive, as dificuldades de se compreender o que se entendia na época como parâmetro definidor do que era “saber ler e escrever”, entendemos que os dados revelados pelas estatísticas apontavam um problema linguístico socialmente relevante (Tabela 2): a exclusão da maior parte da população da escola.

Tabela 2 – Índices de analfabetismo por idade entre 1890 e 1920

	1890 ²⁰⁷	1900		1920	
	Total	> 15 anos	Total	> 15 anos	Total
População	14.333.915	9.752.111	17.388.434	17.557.282	30.635.605

²⁰⁷ Não há dados para este ano separados por faixa etária.

Sabem ler e escrever	2.120.559	3.380.451	4.448.681	6.155.567	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	6.348.869	12.939.753	11.401.715	23.142.248
% de analfabetos	85	65 ²⁰⁸	75	65	75

Fonte: Elaborado com base em dados disponibilizados por Maria Luíza Santos Ribeiro (1992)

A população brasileira (recenseada) praticamente dobrou entre 1900 e 1920, ainda, nesse período, como já apontamos, a população tornou-se mais urbana e a industrialização ganhava força paulatinamente nas cidades. Ao lado disso, aos poucos, formou-se uma classe média, que, buscando a ascensão social, desejava que seus filhos frequentassem a escola; ainda assim, a questão do analfabetismo continuava. Como aponta Romanelli (1986), foi nessa época que se revelou um desequilíbrio real entre a oferta e a demanda por escolas. Lembramos que o mesmo processo já havia ocorrido na Europa ao longo dos séculos XVIII e XIX, quando a população proveniente das zonas rurais desloca-se para as cidades e, nelas, confronta-se com a cultura escrita (CHARTIER, A, 2011). Vejamos que de 1900 a 1920, a população de maiores de 15 anos aumentou em 7.805.171 pessoas; dessas, 2.775.116 não frequentaram a escola nesse período, o que representa 35,5% da população que estaria na faixa etária então atendida pelo ensino primário e secundário. O ensino secundário, ao final da primeira república, continuava sendo restrito a um pequeno número de sujeitos, que constituíam a aristocracia urbana e, aos poucos, a classe média ascendente.

Nesse clima de tensão acentuado pelos movimentos estudantis e de oposição ao governo, surgiu a Reforma João Luiz Alves e Rocha Vaz, a qual, entre outros pontos, realça a importância das aulas de Moral e Cívica. Também, em seu Art. 48, §6º., determina que, no ensino de língua materna e literatura, os professores deveriam dar, como temas para trabalhos escritos, assuntos relativos ao Brasil para narrações e

²⁰⁸ 22.791 pessoas não declararam se sabiam ler e escrever.

descrições, além de biografias de “grandes homens” em todos os ramos de atividades. Ainda, deveriam ser selecionados para os trabalhos orais, entre as produções literárias de autores nacionais, as que estivessem mais ao alcance ou mais interessassem aos alunos para despertar neles sentimentos de patriotismo e de civismo. Se na época do ensino jesuíta cabia ler o catecismo, no período após a independência, a constituição federal; agora cabia inculcar no aluno o civismo e o patriotismo, não só nas aulas de Língua Portuguesa e de outras disciplinas escolares, mas também na celebração de datas cívicas de vultos da história brasileira, celebrações essas que envolviam eventos de letramento (HEATH, 1982), muitas vezes também mediados pelo professor de língua portuguesa. Lembramos que, nessa época e nesse espírito, configurou-se a 1ª. campanha de nacionalização do ensino, que teve grande influência sobre o ensino (mais especificamente sobre o ensino de língua portuguesa) em Blumenau e seu entorno.

No programa de 1926 do Colégio Pedro II (RJ), a cadeira de Português continua existindo apenas nos três primeiros anos, no sexto e último ano figura a cadeira de Literatura. Os programas voltam a ser muito extensos, enfocam nomenclatura gramatical, norma culta, breve história da língua portuguesa e conteúdo de ordem metalinguística sobre língua e linguagem, e a composição e redação de textos (ancorada na tipologia textual clássica). Como conteúdos práticos para o primeiro ano, por exemplo, listava-se: prática de leitura, vocabulário, noções e regras de estilo, exercícios de redação e correção de textos. No segundo e terceiro ano não figuravam nem leitura nem composição, redação ou produção textual entre os conteúdos de ensino. No programa de 1928, voltava o ensino de Língua Portuguesa ao quarto ano, abordando além da gramática histórica, nomenclatura gramatical e normal culta. Nesse ano abordavam-se, ainda, dissertações morais e literárias, impressões de leituras feitas fora de classe, cartas e discursos. No programa de 1929, voltava o estudo do Português ao quinto ano, tomando como conteúdo de ensino principal os “gêneros literários”, o que retomava o conteúdo anteriormente atribuído à disciplina/cadeira de Retórica e Poética.

Romanelli (1986) sublinha que, ao colocar seus filhos na escola, a classe média passa a demandar o “modelo de escola”

ao qual creditava valor. Lembramos que “Todos os fenômenos que nos cercam estão do mesmo modo fundidos com julgamentos de valor.”, todo “[...] julgamento de valor social que tenha força pertence à própria vida e desta posição organiza a própria forma de um enunciado e sua entoação.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976 [1926], p. 7). Assim sendo, a valoração historicamente emprestada ao ensino das Humanidades, e, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa, a um ensino de base gramatical, normativa e literária, marca-se, então, no discurso desses sujeitos cujos filhos passam a frequentar a escola e no discurso da própria escola. No programa de 1931 para a cadeira de Língua Portuguesa afirmava-se:

O programa desta cadeira [de Língua Portuguesa] tem por objetivo proporcionar ao estudante a **aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária.**

Nas duas primeiras séries do curso, o ensino será acentuadamente prático, reduzidas ao mínimo possível as lições de gramática e transmitidas por processos indutivos. A conversação bem orientada, as pequenas exposições orais e a reprodução livre de um trecho lido na aula darão ensejo a que o professor corrija a linguagem dos alunos e, assim, prepare subsídios para a composição escrita, mais aconselhável nas séries superiores. (Programa do Colégio Pedro II para 1931 – citado por Razzini, 2000, Anexos, grifos nossos).

No excerto, fica clara a intenção da disciplina de transformar o sujeito – agora, por vezes, pertencente à classe média ascendente –, inculcando-lhe o gosto literário, formando seu espírito e corrigindo sua linguagem.

Entre 1930 e 1960, foram mais duas grandes reformas do ensino. Em 1932, a Reforma Francisco Campos e, em 1942, a

Reforma Capanema; até que, em 1961, seria publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação após um período longo de aprovação. O programa do Colégio Pedro II (RJ) de 1931, com o qual fazemos abaixo um exercício de montagem, antecipa as mudanças que constarão na Reforma Francisco Campos, as quais compreendem a divisão do curso secundário em curso fundamental (5 anos) e complementar (2 anos), sendo o primeiro obrigatório para o acesso ao curso superior e o segundo obrigatório para atender-se alguns cursos superiores específicos. O programa do curso complementar só seria publicado em 1936.

No curso fundamental do ensino secundário, dever-se-ia “tirar o máximo proveito da leitura”²⁰⁹, dado o fato de ela “visar a fins educativos” e oferecer “um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo.”. Para tanto, seria necessário focar “O conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas corretas” em textos cuidadosamente escolhidos. Os esforços dos professores dever-se-iam dirigir “para o ensino da significação e da forma.”, levando em conta que “A análise lexicológica é inseparável da sintática, pois que as duas se completam e as palavras só têm verdadeira expressão quando combinadas na frase.”. As atividades de redação envolveriam a “redação de cartas e diálogos, escritos no quadro negro e compostos pela classe, sobre assunto por ela sugerido.”. Só na 4ª. série se exercitaria a “redação livre”, dedicando-se “três quartas partes do tempo letivo [...] à correspondência, às descrições e narrações, entremeadas com exercícios de estilo e análise literária de textos.”. Os trabalhos de composição escrita deveriam ser feitos fora da aula, indicando o professor as leituras a serem feitas para que os alunos as executassem. Quanto à correção, para que “seja eficaz, recomenda-se ao professor recolher as provas e, fora da aula, nelas assinalar todos os erros, classificando em lista especial os mais comuns (erros de ortografia, pontuação, concordância, regência, impropriedades, etc.); na aula seguinte, mandando fazer, no quadro negro, as

²⁰⁹ Montagem feita a partir dos Programas do Curso Fundamental do Ensino Secundário expedidos pela portaria de 30 de junho de 1931, disponíveis em Razzini (2000).

emendas necessárias, com a colaboração na classe, deve verificar se os interessados as transportam para as respectivas provas.”.

Quanto à literatura, na 5ª. série, deveriam ser tratadas “as regras da composição literária e o estudo, ainda que sumário, das melhores obras de escritores nacionais e portugueses. “. Após o conhecimento “fragmentário” da obra, deveriam receber “notícia das demais partes que a constituem, do plano a que obedece, do fim que se propõe, da individualidade do autor, corrente literária a que pertenceu e outras obras que produziu.”. Ainda, na leitura dos fragmentos das obras, dever-se-ia apontar a construção e o estilo de cada autor e “as formas elegantes e vigentes ou as que, já arcaicas, não devem ser imitadas.”. Para tanto, recomendava-se começar o trabalho com autores da atualidade, pois o que se pretendia era, “antes de tudo, educar o gosto literário, [assim] quase todo o ensino, para ser atraente, tem de gravitar em torno do pensamento hodierno, em ambiente conhecido, convindo, portanto, a preferência pelas obras modernas.”.

Observando a montagem que acima apresentamos, lembramos que, como aponta Geraldini (2003 [1997]), mesmo predominando na escola o ensino gramatical (da nomenclatura gramatical, da gramática prescritiva e da gramática histórica), o texto sempre se fez presente na sala de aula, como objeto de leitura vozeada, como objeto de imitação (de redação e estilo) e como objeto de fixação de sentidos. A essas funções, somamos mais uma, como pretexto para o estudo da gramática, que, como já apontamos antes, tornou-se um objetivo por si só. Nesse contexto, a significação situa-se no nível da frase, e justifica que os exercícios de análise lexicológica e sintática atenham-se a esse limite.

Dentro do espírito escolanovista e do ideário defendido por Fernando de Azevedo (PAULILO, 2007), o programa de 1931 recomenda a prática da escrita coletiva de textos, no quadro negro, partindo-se da redação de textos que, provavelmente, entendia-se que se situavam mais próximos da realidade do aluno. Ainda que hoje entendamos de outra forma, naquele tempo-espaço, isso era certamente uma inovação pedagógica, um passo no sentido de dar voz ao aluno e de partir de uma realidade que lhe parecesse mais concreta. O “polimento” da

escrita dar-se-ia a partir da quarta série, na qual as atividades de redação envolveriam dois tipos textuais – descrição e narração – e não mais a carta, à qual, talvez, se associasse um tom de informalidade, mas a correspondência.

Como diz Bakhtin (2010 [1920-1924], p. 85), “[...] uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada”. É essa entonação que desejamos realçar quando o programa aponta para a atividade de correção das composições dos alunos. Historicamente a correção desses textos esteve associada ao realce exatamente do que o programa vai assinalar: a correção de “todos os erros” (de ortografia, pontuação, concordância, regência etc.) presentes nessas composições.

Em 9 de abril de 1942, tendo ainda Getúlio Vargas na presidência do país, e no auge do segundo movimento de nacionalização do ensino, concretizado em lei federal publicada em 1938, foi publicada a Reforma Capanema. Esta determinava que o ensino secundário seria ministrado em dois ciclos – ginásial e clássico ou científico. O primeiro com duração de quatro anos e o segundo (clássico ou científico) com duração de três anos. A reforma ainda determinava que, a partir de então, chamar-se-iam Ginásios os estabelecimentos de ensino que oferecessem o primeiro ciclo do ensino secundário e Colégios, os que ministrassem ambos os ciclos.

Ainda, em seu Art. 8º., a lei determinava que não poderia funcionar no país nenhum estabelecimento de ensino secundário regido por lei estrangeira (BRASIL, 1942), caso, por exemplo, da Escola Nova em Blumenau. Nela tanto a seriação, quanto as matrizes curriculares e as metodologias de ensino seguiam diretrizes alemãs.

Os programas do Colégio Pedro II (RJ) posteriores à reforma Capanema (1942/1943 e 1951) caminham todos no mesmo sentido: (1) ampliar o espaço dedicado ao trabalho com a gramática (gramática expositiva e gramática histórica), ratificando o uso do texto como “apoio” para o desenvolvimento das atividades metalinguísticas e da frase como unidade para o trabalho com a norma culta da língua; (2) utilizar as atividades de leitura para fixação de sentidos e abordagem temática (família, escola, terra natal, amor à pátria etc.), exploração de vocabulário, e como modelo para a elaboração de composições; (3) reduzir o

trabalho relativo à produção de textos à escrita de frases e descrição de gravuras (nos primeiros anos) e, na quarta série, à redação de cartas, bilhetes, telegramas e documentos oficiais e à exercícios de composição.

O programa, diferentemente dos anteriores, contém explicações metodológicas a respeito do desenvolvimento do trabalho com cada conteúdo, como verificamos no excerto a seguir:

O estudo do vocabulário consistirá em procurarem os alunos no dicionário, que o professor lhes ensinará a manejar, as palavras cujos significados ignorem ou não conheçam com precisão. Os exercícios consistirão em construir os alunos frases em que apareçam bem empregadas aquelas palavras. (Programa do Colégio Pedro II para 1943 - citado por Razzini, 2000, Anexos).

O que nos parece aqui bastante claro é o direcionamento ao outro – o professor de outras escolas secundárias brasileiras que requeriam equiparação ao colégio. Como aponta Voloshinov/Bakhtin (1993 [1929]), a posição social do sujeito e do seu interlocutor influenciam sobremaneira a construção do enunciado. A relação sócio-hierárquica aqui era clara, aos professores do Colégio Pedro II (RJ) cabia o papel de “orientar”, de uma certa maneira, o trabalho de uma série de outros professores; as reformas educacionais e os programas do colégio materializam uma relação hierárquica e o desejo de homogeneizar práticas e procedimentos. Verificamos aqui o trabalho da ideologia oficial (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927]) agindo no sentido da contenção da mudança. São as forças centripetas a que Bakhtin (1998 [1975]) faz referência, agindo no sentido de centralização da língua/linguagem.

Assim sendo, discordamos de Bunzen (2006, p. 142), quando aponta que se acreditava na existência de uma língua “a-histórica e, conseqüentemente, não problemática.”. Muito pelo contrário, os professores do Colégio Pedro II (RJ) de então tinham consciência exata do caráter histórico da língua, tanto é que, no mesmo programa, recomendam que o professor, ao trabalhar com os alunos os cânones da literatura, tenham o cuidado de recomendar-lhes os exemplos a serem seguidos e

aqueles a serem evitados por constituírem construções que não eram mais adequadas àquela época. No entanto, no espírito do beletrismo ainda predominante na escola em meados do século XX, insistiam em tentar homogeneizar a língua dentro de um padrão culto que caracterizasse a escola e os sujeitos que a configuravam e nela se constituíam. Ao fazê-lo, a cultura escrita e, mais especificamente, a cultura escolar buscavam driblar o trabalho da ideologia do cotidiano (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2007 [1927]), a qual age no sentido da descentralização e da mudança da língua/linguagem (BAKHTIN, 1998 [1975]).

Essa mesma ideologia oficial que permeia o programa de ensino do “colégio modelo” permeia a seleção de novos gêneros – como o telegrama - para o trabalho em sala de aula. São gêneros que se associam a práticas de letramento presentes nos círculos letrados, letramentos dominantes (HAMILTON, M., 2000) que se associam ao perfil do aluno secundarista de então e ao papel que se espera que ele ocupe na sociedade.

O programa de 1951 apresenta poucas diferenças em relação ao anterior tanto no que tange ao ensino da gramática, quanto no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. No curso ginasial, o espaço destinado à escrita de textos fica reduzido a atividades de exposição oral e exercícios escritos de redação, os quais incluem a produção de narrações, descrições, dissertações e carta e os seguintes “exercícios subsidiários”:

- a) formação de frases com aplicação do vocabulário ensinado;
- b) substituição de frases por outras de forma diversa e sentido equivalente;
- c) conversão de períodos compostos em períodos simples;
- d) transformação de orações subordinadas em coordenadas e *vice-versa*; substituição de subordinadas adjetivas por adjuntos atributivos ou por apostos; de subordinadas de forma conjuntiva pelas reduzidas correspondentes, etc.;
- e) conversão da voz passiva na ativa e *vice-versa*;
- f) exercícios de concisão;
- g) resumo oral de leituras feitas fora da classe;

- h) paráfrases de textos breves
- i) correção de trabalhos apresentados pelos alunos, feita pela turma, sob a direção do professor. (Planos de Desenvolvimento do Programas Mínimos de Ensino Secundário para o curso Ginásial elaborados pelo Colégio Pedro II – 1951 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

Na 4^a. série, os alunos começavam o trabalho com a “composição livre”, subsidiada por exercícios de estilo e análise literária, que, acreditamos, assegurariam ao aluno a expressão elegante e próxima aos modelos estudados.

Persistem o trabalho com a gramática expositiva e com a gramática histórica, levando-se em conta que, no curso ginásial, dever-se-iam evitar, no trabalho de análise sintática, excessos de nomenclatura, pormenores e construções que não estivessem sujeitas “aos rigores da lógica”, uma vez que o objeto da análise seria “orientar o estudante na inteligência dos textos e na correção dos erros que ele comete. Excelente processo de raciocínio, deve ela, entretanto, intervir com oportunidade, sem prejuízo do ensino prático e literário da língua.” (Planos de Desenvolvimento do Programas Mínimos de Ensino Secundário para o curso Ginásial elaborados pelo Colégio Pedro II – 1951 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

Quando o ensino do latim na França começou ser questionado na segunda metade do século XIX, Chervel (1992) aponta que um dos argumentos para a sua continuidade era a “ginástica intelectual” que ele (o latim) proporcionava e que seria indispensável ao “homem cultivado”. Cem anos depois, no Brasil o mesmo argumento justificava o ensino da análise sintática, com uma diferença, nessa época, ele ainda não era questionado.

Em 1960, quando a “história oficial²¹⁰” do Ensino Secundário no Brasil completava 122 anos muito havia mudado. E o que não se modificou? Acreditamos que não se alterou a pretensão de que existisse “um colégio referência” em que se pretendia fazer com que alunos exemplares aprendessem através de modelos de textos e de muita “ginástica intelectual” a

²¹⁰ Estamos iniciando essa contagem a partir da criação do Colégio Pedro II (RJ).

ler e escrever textos também modelares, possibilitando a eles o acesso, em uma sociedade profundamente estratificada, a práticas de letramento valoradas positivamente pelas esferas de poder às quais esses alunos, geralmente, já estavam de alguma maneira vinculados.

Lembramos que, ainda que se fale na expansão do ensino e do professorado na década de 1950, essa expansão estava principalmente vinculada ao Ensino Primário. Como fica claro no quadro a seguir (Quadro 3), o número de estabelecimentos de ensino que ofereciam o curso secundário ainda era, nessa época, muito reduzido.

Quadro 3 – Número de unidades escolares de ensino secundário em 1961

	NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES					
	Ciclo colegial e ginásial					
	Total	Com ensino secundário	Com ensino Normal	Com ensino Comercial	Com ensino Industrial	Com ensino Agrícola
Santa Catarina	153	54	109	26	1	3
Brasil	4135	3035	1301	988	94	50

FONTE: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1961. Rio de Janeiro : IBGE, v.22, 1961.

Conforme o quadro, em 1961, havia, em Santa Catarina, 153 escolas que ofereciam Ensino Secundário. Delas, a grande maioria era formada por escolas normais de formação de regentes de classe²¹¹ (equivalente ao curso ginásial) ou de professores primários (equivalente ao curso colegial). De forma geral, no Brasil, também, comparativamente, o número de escolas com ensino normal era elevado, o que sinaliza uma demanda por professores para atuação no curso primário. Para se ter uma ideia comparativa, segundo dados constantes no

²¹¹ Cabia aos regentes de classe atuar principalmente nas escolas isoladas.

Anuário Estatístico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia, em 1947, em Santa Catarina, 138 estabelecimentos de Ensino Secundário, dos quais 17 ofereciam o que então se chamava “Ensino Pedagógico”. Portanto, de 1947 a 1961 foram abertos apenas mais cinco estabelecimentos de Ensino Secundário, porém o número dos estabelecimentos de ensino com oferta do curso normal aumentou em 540%.

Em 1961, Santa Catarina tinha 102 municípios, e uma população estimada em 2.146.909 pessoas, o que parece-nos deixar claro que a oferta de Ensino Secundário era ainda, na época, bastante restrita.

Ao longo deste capítulo procuramos refletir sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Secundário brasileiro, tendo como referência a dimensão macrocultural, de maneira a buscar traçar uma “história oficial” dessa disciplina escolar e analisá-la, pré-requisito para que no próximo capítulo possamos pensar essa mesma história no contexto de Blumenau, da data da fundação da colônia (em 1850) ao final da década de 1950.

6 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM BLUMENAU DE 1850 A 1960 – AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES EM RELAÇÃO À “HISTÓRIA OFICIAL”

Da mesma forma que o fizemos quando buscamos delinear uma “história oficial” do ensino de língua portuguesa no Brasil do momento da conquista do território pelos portugueses até o final da década de 1950, neste capítulo buscaremos refletir sobre a constituição sócio-histórica da disciplina²¹² de Língua Portuguesa no contexto da colônia/cidade de Blumenau, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos.

Ao longo de todo o capítulo, o qual se organiza em três seções, procuraremos apontar aproximações e afastamentos entre essas duas constituições, aproximações e afastamentos esses que implicam semelhanças e diferenças na maneira como a disciplina se configura no contexto específico de Blumenau e no contexto macrocultural (mais especificamente, no contexto da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal).

Justificamos a divisão do capítulo em três seções, uma vez que, entre 1850 e 1889, a escola blumenauense ainda dava seus primeiros passos, este foi, portanto, um período inicial na implantação de um sistema de ensino que viria a se fortalecer após a Proclamação da República, principalmente a partir da proliferação das escolas comunitárias e da fundação da Escola Nova Alemã. Neste primeiro período estudado, damos especial realce às Escolas de Primeiras Letras, ainda que este não seja o foco desta tese, por entender que nelas se constituíram práticas que mais tarde viriam a se ver refratadas no Ensino Secundário. Além disso, dado o recorte temporal desta primeira seção,

²¹² Ainda que a denominação “disciplina” seja de certa forma recente, e que, ao longo de muitos anos, como vimos no capítulo anterior, tenha-se usado os termos “matéria” e “cadeira” para fazer referência ao que hoje entendemos como disciplina escolar, ao longo deste capítulo (e da tese de forma geral), preferimos adotar essa nomenclatura para fazer referência à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez a analisamos a partir do momento presente, em que é essa a nomenclatura utilizada, refletindo sobre a sua configuração sócio-histórica.

elucidamos que, nela, abordamos principalmente o Colégio São Paulo (posteriormente Colégio Franciscano Santo Antônio), única escola de Ensino Secundário então existente.

Na segunda seção, dividida em quatro subseções, analisamos a constituição da disciplina de Língua Portuguesa de 1890 ao final da década de 1950. Nessa seção, voltamos à análise das duas escolas sob o escopo desta pesquisa, lembrando, mais uma vez, que os dados relativos ao ensino secundário provêm dos arquivos do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo)²¹³ e do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova).

Na terceira seção, procuramos retomar questões apontadas ao longo de todo este capítulo, com o objetivo de sintetizá-las e analisá-las à luz do que também apontamos nos capítulos anteriores.

6.1 DA FUNDAÇÃO DA COLÔNIA DE BLUMENAU À PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA: A ESCOLA E A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PASSOS TRÔPEGOS

Dezesseis anos antes da fundação da colônia de Blumenau, através do Ato Adicional de 1834, o governo imperial havia autorizado as Assembleias Legislativas Provinciais a legislar sobre a instrução pública em nível provincial. Por instrução pública, nesse momento histórico, entendia-se aquela vinculada à oferta de ensino primário nas então chamadas *Escolas de Primeiras Letras*. Nessa época, Santa Catarina contava com poucos habitantes, que, em sua maioria, haviam se instalado no litoral, a despeito de haver pequenos núcleos urbanos mais interioranos. Conforme Fiori (1991), em 1º de março de 1835 foi instalada a primeira Assembleia Provincial de Santa Catarina, a qual, no ano seguinte, ocupou-se, por meio da Lei nº. 35, de 14 de maio de 1836, de apontar alguns rumos para a organização da instrução pública na Província. Nos núcleos

²¹³ As observações relativas ao Colégio Sagrada Família estão atreladas ao Colégio Franciscano Santo Antônio, ao qual estava vinculado até 1945.

populacionais menos habitados, as escolas seguiriam o método individual e, naqueles em que o número de habitantes fosse maior, o método a ser seguido seria o do ensino mútuo, já que, dessa forma, muitas crianças poderiam ser atendidas de uma só vez.

A Lei nº. 35 de 1836, em seu Art. 16, recomendava que nas escolas de Primeiras Letras dever-se-ia ensinar a ler, a escrever, a realizar as quatro operações da aritmética, a gramática da língua nacional e a doutrina cristã, sendo os compêndios e silabários a serem utilizados nas escolas escolhidos pelo Presidente da Província. A lei catarinense, de fato, reenunciava a *Lei da Escola de Primeiras Letras*, publicada pelo governo imperial em 1827, como discutido no capítulo anterior.

Em 1851, quando a colônia de Blumenau foi fundada, havia, em toda a Província de Santa Catarina, um número diminuto de escolas. Luciano (2001) aponta que, conforme os relatórios do presidente da Província, havia, em 1849, 38 escolas públicas e 27 particulares (todas de Primeiras Letras), portanto, 65 escolas; já em 1853, esse número havia reduzido, sendo 24 o número de escolas públicas e 19 o número de escolas particulares. Esses números pouco viriam a se modificar até o final da década, quando chegaram a 53 o número das escolas públicas e a 12 o número de escolas particulares, sinalizando uma vagarosa ampliação da instrução pública elementar na Província. Lembramos que esses dados não incluem eventuais escolas comunitárias que já existissem nessa época, uma vez que as escolas comunitárias não eram (nem poderiam) ser computadas junto com as particulares, já que seu estatuto de funcionamento era diverso.

Ainda que esses dados não possam ser levados em conta de forma absoluta, tendo em vista o sub-registro e, mesmo, o mascaramento de dados²¹⁴, o que se observa é que, na ausência de escolas públicas para atender às demandas da população, o número de escolas particulares e comunitárias sofreu uma grande expansão ao longo da segunda metade do século XIX.

²¹⁴ Quando falamos em mascaramento de dados, referimo-nos exatamente à situação das escolas comunitárias, que não constam em quaisquer estatísticas, mas que tiveram existência real e atenderam um número bastante relevante de sujeitos.

Os dados que temos a respeito dessa época falam quase que exclusivamente da oferta do ensino de primeiras letras; o Ensino Secundário, como veremos adiante, era ofertado em um número diminuto de estabelecimentos de ensino. À medida que o número de escolas públicas se amplia, principalmente em virtude das campanhas de nacionalização do ensino, na primeira metade do século XX, o número de escolas comunitárias reduz acentuadamente. Em Blumenau, esse processo só será sensível a partir da década de 1930, principalmente a partir do segundo movimento de nacionalização do ensino.

Ao lado das escolas, havia ainda o trabalho de professores particulares, que lecionavam em suas residências ou nas residências dos alunos, e sobre os quais não há dados ou há dados dispersos (lembramos que isso não ocorria apenas na Província de Santa Catarina, mas no Brasil como um todo). De toda forma, o número de crianças com acesso ao ensino e frequência regular às aulas era bastante reduzido. Contribuíam para isso, dentre outros fatores, a ausência de escolas públicas em muitas localidades e a ausência de professores capacitados para ocupar a função. Esse quadro pouco diferia no restante do país, inclusive no Distrito Federal, como vimos no capítulo anterior.

Lembramos que, em 1835, havia sido criada uma Escola Normal em Niterói, no Rio de Janeiro. Tendo em vista a precariedade da formação de professores na Província, a Assembléia Provincial de Santa Catarina, autorizou, em 1840, o envio de um professor para estudar nessa escola, com o objetivo de que, ao retornar, colocasse em funcionamento a Escola Normal de Primeiras Letras da cidade de Desterro (hoje Florianópolis), a qual iniciou suas atividades em 1843, habilitando, em 1844, 13 professores, sendo, todavia, um atividade que viria a fracassar pouco depois em virtude de desentendimentos entre o governo da Província e o professor da escola normal (FIORI, 1991).

Em 1º de maio de 1848 foi promulgada a lei nº. 268, que tratava da reorganização do ensino na Província. Segundo Fiori (1991), essa lei foi responsável pela criação de um estrutura hierárquica mais desenvolvida, representada pela criação dos cargos de Diretor Municipal e Diretor Paroquial, os quais ficariam, a partir de então, responsáveis pela inspeção escolar. Aos

primeiros caberia: controlar a observância dos regulamentos de instrução, a advertência a professores faltosos, a proposição (ao Presidente da Província) de métodos de ensino e de disciplina escolar a serem adotados e apresentar relatórios sobre a instrução pública. Aos últimos caberia realizar as visitas de inspeção às escolas e a emissão de atestados de frequência para que os professores recebessem seus vencimentos (FIORI, 1991). Dois anos depois, com a publicação da Lei nº. 313, de 13 de maio de 1850, a responsabilidade sobre a inspeção escolar migrou para as Câmaras Municipais, as quais, todavia, não foram efetivas nessa função. Assim, em 1º. de julho de 1854, a instrução pública passou por nova reorganização, foi criado o cargo de Diretor Geral das Escolas de Instrução Primária, sendo a ele subordinados diversos Subdiretores, todos nomeados e demitidos pelo Presidente da Província. Fiori (1991) aponta que caberia ao Diretor dar instruções aos professores acerca de métodos de ensino, assistir aos exames dos alunos e produzir relatórios sobre a instrução pública a serem encaminhados ao Presidente da Província. Aos subdiretores, que deveriam visitar cada instituição de ensino situada na área geográfica sob a sua responsabilidade pelo menos uma vez por trimestre, caberia providenciar os atestados de frequência para os professores, nomear as bancas examinadoras para as provas escolares e delas participar e persuadir os pais a enviarem seus filhos à escola; o que, em algumas regiões, era tarefa penosa. Curiosamente, no entanto, a situação do ensino era tão complicada, que alguns desses Subdiretores, como cita Fiori (1991), não possuíam conhecimentos de Gramática e Aritmética para ocuparem lugar nas bancas examinadoras, situação em que era convidado um outro morador do distrito que possuísse tal conhecimento para ocupar a função. Na ausência de alguém que pudesse fazê-lo, bastava então a avaliação do professor.

No que tange ao ensino secundário, segundo Luciano (2001), a primeira escola da Província – o Colégio dos Jesuítas - foi criada em Desterro (Florianópolis) em 1845, atendendo, nesse ano, a 75 alunos (entre externos e internos). A escola oferecia uma aula isolada de Latim e o seminário para a formação de sacerdotes. Ainda que os resultados dos alunos do colégio nos exames preparatórios fossem considerados muito bons, a partir de 1848, o número de alunos externos matriculados decresceu

sensivelmente, em virtude da cobrança de mensalidades, já que a escola deixou de receber subvenção estatal. O vácuo deixado pelo colégio da Companhia de Jesus foi ocupado pouco tempo depois pelo colégio Belas Letras, de ensino laico e particular, que, segundo Luciano (2001), contava com renomado corpo docente, composto, ainda segundo ele, pela “elite intelectual” da Província.

Pouco tempo depois, voltando a receber recursos do governo, o colégio dos jesuítas reabriu e, no final da década de 1840, havia então duas instituições de ensino secundário em Desterro (o Colégio dos Jesuítas e o colégio Belas Letras), atendendo a 59 alunos. Nos anos que se seguiram, a febre amarela levou ambos os colégios a fecharem suas portas. Assim, até 1857, quando foi criado o Liceu Provincial de Desterro no local onde antes havia funcionado o colégio jesuíta, a instrução secundária na Província ficou restrita às cadeiras isoladas de Latim, Francês e Inglês (LUCIANO, 2001).

A realidade do ensino na Província de Santa Catarina não era muito diversa daquela que se observava por todo o país. Como já comentamos antes, mesmo na capital do Império, nessa época, a situação da instrução pública era muito ruim e a oferta do ensino secundário, em muitas instituições de ensino, limitava-se a aulas isoladas dessa ou daquela disciplina (*aulas avulsas*), inclusive porque, como já apontamos, o ensino secundário não era, na época, pré-requisito para o ingresso no ensino superior, bastando, para tanto, ser aprovado nos exames preparatórios. A situação do Colégio Pedro II (RJ) representava, então, uma exceção.

Ainda em 1857, surgiu, na capital da Província, a primeira escola secundária voltada à educação das meninas, criada por religiosas que haviam vindo da França para o Brasil para trabalharem no Hospital de Caridade. Na mesma época, dois padres lazaristas, também vindos da França e que chegaram a Desterro junto com essas religiosas, instalaram um curso para os meninos, oferecendo o ensino de Línguas e Filosofia²¹⁵.

²¹⁵ A escola das meninas e dos meninos surgiu anexa ao hospital. Segundo Comerlato (2003), o colégio estava vinculado a um Asilo de órfãos em que havia, em 1864, vinte e seis meninas entre 7 e 16 anos de idade, a quem as freiras ensinavam

Portanto, no final dos anos 1850, o ensino secundário, na capital da Província, ocorria no Liceu, no colégio dos padres lazaristas, no colégio das irmãs²¹⁶ e em aulas isoladas. Foi isso que provavelmente levou à publicação, em 30 de junho de 1859, do primeiro Regulamento do Ensino Secundário da Província, o qual foi colocado em execução, pouco tempo depois, como Estatuto do Liceu Provincial²¹⁷ (LUCIANO, 2001). O Liceu era, de fato, na época, uma instituição considerada modelar na Província, sendo frequentada pelos filhos da aristocracia local.

De maneira geral, a matriz curricular do Liceu Provincial de Desterro se aproximava bastante daquela que havia sido adotada pelo Colégio Pedro II (RJ) em fevereiro de 1855 (lembramos que o Colégio Pedro II (RJ) era uma instituição modelar de ensino na época), porém, no Liceu, as cadeiras se organizavam ao longo de seis anos, enquanto no Colégio Pedro II (RJ) elas se dividiam ao longo de sete anos (4 dos quais dedicados ao ensino secundário de primeira classe e 3 ao de segunda).

Assim como no Colégio Pedro II (RJ), no Liceu, estudava-se o Latim, o Francês e o Inglês, porém é digna de nota a ausência de cadeiras voltadas ao estudo da Gramática Nacional, do grego, do alemão e do italiano, ainda que, nessa época, a imigração alemã e italiana trouxesse grandes contingentes populacionais para a Província, o que sinaliza que talvez esses imigrantes não estivessem entre os sujeitos previstos para frequentar essa escola. O estudo da língua portuguesa ficava restrito às cadeiras de Retórica e de Retórica e Poética; a primeira oferecida do 4º ao 6º ano e a segunda oferecida no 5º e 6º anos; para as quais deveriam ser adotadas as mesma obras

primeiras letras, gramática da língua nacional, francês, geografia, doutrina cristã e prendas domésticas.

²¹⁶ Os cursos das Irmãs e dos Lazaristas fecharam em 1864. Não localizamos em nenhuma fonte o nome dessas escolas.

²¹⁷ Lembramos que, da mesma maneira que isso ocorria no Distrito Federal, onde os regulamentos dirigidos ao Ensino Secundário eram, de fato, regulamentos voltados ao Colégio Pedro II (RJ); na província de Santa Catarina, o Regulamento do Ensino Secundário, materializou-se, mais tarde, no Estatuto do Liceu. Importante mencionar que um dos professores do Liceu, nessa época, era Fritz Müller, que havia se mudado de Blumenau para a capital, a fim de assumir o cargo de professor no colégio, de maneira a contribuir para o fortalecimento do ensino das ciências naturais.

de referência (compêndios e gramáticas) utilizadas no Colégio Pedro II (RJ) (SANTA CATARINA, 1859).

Podem parecer estranha a oferta das cadeiras de Retórica e de Retórica e Poética, em concomitância, nos últimos anos do curso, isso ocorria, no entanto, porque, no Liceu, os alunos podiam ser matriculados em disciplinas isoladas, cumprindo, no ensino secundário, apenas as cadeiras que parecessem interessantes à realização dos exames preparatórios. Assim, era possível o aluno matricular-se apenas na cadeira de Retórica, ou na cadeira de Retórica e Poética.

Essa era a realidade educacional da Província de Santa Catarina durante os dez primeiros anos da instalação da colônia de Blumenau. Observando esse quadro, não era de se estranhar que no início dos anos 1860 houvesse apenas, conforme Dr. Blumenau relata no relatório da colônia do ano de 1862, uma escola (e de primeiras letras) em Blumenau, frequentada por 38 alunos, a qual era pública e destinada ao público masculino, estando em funcionamento desde 1854. Segundo ele, a ausência de escolas que pudessem atender às demandas da região era “[...], constantemente, um dos cinco objetos de maior queixa dos colonos [...]” (BLUMENAU, 1862 - BLUMENAU EM CADERNOS, n.º. 4, 1962, p. 68-69).

É interessante refletirmos um pouco sobre essa afirmação constante no relatório. Como vimos, em 1854, a frequência à Escola de Primeiras Letras havia tornado-se obrigatória no município da Corte através da reforma Couto Ferraz (ficando os pais ou responsáveis sujeitos à multa caso não matriculassem seus filhos maiores de 7 anos pelo menos no ensino primário de primeiro grau). Essa obrigatoriedade foi ratificada em leis posteriores que versavam sobre a instrução pública. Em 1874, portanto, já se aproximando do último quarto do século XIX e 20 anos após a publicação da Reforma Couto Ferraz, em discurso proferido nas conferências literárias da Glória (Rio de Janeiro), o Visconde de Ouro Preto aborda a questão dessa obrigatoriedade, discutindo como ela poderia ser instituída e defendendo-a como única maneira de implantar no país uma “política civilizatória” que pudesse impulsionar seu desenvolvimento (OURO PRETO, 1928). Além de apontar as dificuldades do próprio sistema, principalmente no que tange à oferta de escolas para todos, e explicar como outros países,

dentre eles, principalmente, os Estados Unidos, vinham multiplicando o número de escolas e ampliando o alcance da educação, o Visconde discute as sanções que deveriam ser impostas aos pais que não mandassem os filhos às escolas, sublinhando a resistência que muitos impunham a realizar a matrícula de seus filhos nas instituições de ensino e incentivar-lhes a frequências às aulas²¹⁸.

Também Luciano (2001), ao abordar o panorama da educação na Província de Santa Catarina, na época, fala dessa resistência e menciona que, muitas vezes, mal as crianças tornavam-se capazes de ler uma carta, os pais as retiravam da escola, por entender que esse conhecimento lhes bastava.

Em Blumenau, no entanto, a ausência de escolas era uma das reclamações mais frequentes dos colonos e, como veremos ao longo de toda esta seção, era uma solicitação permanente do administrador da colônia em seus relatórios ao Presidente da Província. Na ausência escolas públicas, a população se organizou para criar uma vasta rede de escolas comunitárias que pudessem suprir as carências da população, rede essa que se alargou e se estruturou à medida que o século avançava para a sua última década²¹⁹.

O que diferenciava Blumenau de outras cidades/vilas da Província e do país²²⁰? Como vimos apontando desde o início desta tese, a escola não se constitui apartada da sociedade e dos valores e crenças dos sujeitos que a constituem. No Brasil, de forma geral, o acesso a livros e outros materiais impressos aconteceu muito tardiamente (a partir da vinda da família real portuguesa, em 1808) em virtude mesmo das proibições da coroa portuguesa. A própria criação de escolas era, no século XIX, um fato bastante recente. Portanto, à exceção de uma

²¹⁸ Lembramos, todavia, que se as leis da época procuravam fomentar a frequência das crianças à escola, as políticas públicas, de forma geral, pouco colaboravam para tanto.

²¹⁹ A criação de escolas comunitárias também ocorreu em outras colônias de imigrantes em Santa Catarina e no estado do Rio Grande do Sul, como apontam os estudos de Rambo (2003), Félix (2004) e Kreutz (2008).

²²⁰ Sabemos que em outras regiões de Santa Catarina, também os colonos (principalmente alemães) se movimentaram para instituição de escolas públicas, assim não podemos dizer que essa realidade era exclusiva de Blumenau, mas podemos afirmar, tendo em vista os dados aos quais fazemos referência, que essa era uma realidade incomum naquele tempo-espaço.

pequena elite intelectual e aristocrática, que tinha acesso à escola, o valor atribuído à escrita e às práticas por ela mediadas era muito pequeno. Vejamos que durante todo o século XIX, o Brasil, recém-independente, era em um país de base agrícola, de pouco desenvolvimento econômico e cuja maioria da população era analfabeta.

Em Blumenau, colônia constituída quase em sua totalidade pela presença do imigrante alemão, a realidade era outra (ou havia nela o desejo de uma outra realidade), porque também o horizonte apreciativo dos sujeitos que aos poucos iam construindo a cidade era diverso daquele que ancorava as ações de grande parte dos sujeitos (os que estavam excluídos da escola e do acesso à cultura letrada) que habitavam outras regiões do país, fato que procuramos elucidar ao longo do capítulo quatro.

Conforme Bakhtin (2010 [1920-1924], p. 117), “O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos como tais”. Em outras palavras, o mundo em que os nossos atos se concretizam é marcado pela singularidade dos valores que cada um de nós construiu no contexto da sócio-historicidade que marca a nossa existência. Assim, a inserção em práticas letradas, o valor dado à leitura e à escrita nas atividades cotidianas desde aquelas ligadas ao lazer até as que se vinculavam à esfera do trabalho (o comércio, a indústria nascente e até mesmo a agricultura), o desejo de melhores condições de vida e de desenvolvimento acelerado, e, principalmente, os valores, crenças e hábitos culturais que traziam da Alemanha moviam esse desejo pela presença da escola no dia a dia da colônia como espaço, inclusive, de compartilhamento desses mesmos valores, crenças e conhecimentos. Dessa forma, como também já apontamos anteriormente, principalmente ao longo do capítulo quatro, a escola era, efetivamente, um dos pilares do projeto de sociedade dos imigrantes. Como afirma Geraldi (2010, p. 127), com base em Bakhtin, “no mundo da vida ‘calculamos’ a todo instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente.”

Poucos anos após a fundação da colônia, no relatório de 1862 já anteriormente mencionado, Dr. Blumenau também aponta que, na ausência de escola secundária, o pastor estrangeiro que então servia na colônia (o pastor Oswald Hesse) oferecia aulas particulares para meninos e meninas “[...] que absolveram as primeiras letras, lecionando latim, português, alemão, francês e os elementos de matemáticas, geografia e história [...]” (DR. BLUMENAU, Relatório de 1862), dividindo os alunos em diferentes turmas. Ainda que haja uma semelhança entre as disciplinas ensinadas pelo pastor e aquelas que compunham o currículo do Liceu Provincial de Desterro, ressaltamos a presença do português e do alemão, em detrimento do inglês. Julgamos que essa substituição estava vinculada à necessidade, por parte dos alunos, em aprofundar seus conhecimentos na língua portuguesa, a qual não constituía sua primeira língua, sem que, no entanto, perdessem o contato com a língua materna – o alemão – na fala e na escrita. Lembramos que no currículo do Colégio Pedro II (RJ), nessa época, dentre as línguas vivas, também estudava-se o alemão ao lado do inglês, francês e italiano e, no que tange ao português, estudava-se, ao longo do primeiro ano, a Gramática Nacional e os conteúdos da Retórica e da Poética.

Se na “escola” do pastor Hesse encontramos o gérmen da instituição do ensino secundário em Blumenau, é nas aulas de Ferdinand Ostermann²²¹, primeiro professor a atuar em Blumenau, na escola pública de Primeiras Letras, que encontramos o marco inicial da oferta de ensino primário.

Ostermann cumpria os requisitos então necessários para que atuasse como professor na colônia, requisitos esses explícitos na Lei Estadual n.º. 447 de 29 de março de 1858, que, no seu artigo 4.º., determinava que “Para ser professor de primeiras letras das colônias Dona Francisca e Blumenau, exige-se que o candidato seja cidadão brasileiro, maior de vinte e um anos, de bons costumes e saúde e que, além das matérias próprias de ensino saiba a língua alemã.”.

No relatório da colônia do ano de 1862, Dr. Blumenau insiste na abertura de novas escolas na região, inclusive escolas

²²¹ O professor Ostermann era colono naturalizado e, na época, tinha 26 anos de idade.

voltadas para as meninas que, na época, ou frequentavam as aulas do pastor Hesse, ou tinham aulas em casa com professores particulares. Assim se expressa o fundador da colônia sobre o assunto:

Falta ainda uma escola para o sexo feminino e carece-se com urgência de mais algumas escolas, visto o grande número de crianças e as distâncias que separam os colonos e tornam difícilimo, senão impossível, a frequência de uma só escola para a grande massa de crianças. [...] As dificuldades consistem na construção dos necessários edifícios e em achar-se indivíduos, que reúnam as indispensáveis garantias morais com a prática de ensino e o conhecimento da língua vernácula junto com a alemã [...]. (BLUMENAU, 1862 - BLUMENAU EM CADERNOS, no. 4, 1962, p. 68-69).

No excerto acima, Dr. Blumenau alude a um problema que vai marcar tanto a história do ensino primário quanto a história do ensino secundário em Blumenau até o início do século XX: a inexistência de indivíduos capacitados para assumirem o papel de professores que tanto pudessem se expressar em língua portuguesa quanto em língua alemã. Esse é um dos motivos que vai levar à expansão de uma rede de ensino comunitária caracterizada pela presença majoritária e, por vezes, exclusiva, do alemão em sala de aula.

José Ferreira da Silva (1950), transcrevendo parte de um relatório de Alwin Schrader (então prefeito de Blumenau) de 1905, assim apresenta em números a realidade escolar de Blumenau em 1905: em 1904 havia 112 escolas em Blumenau, as quais atendiam 3.972 alunos, sendo 2.158 meninos e 1.814 meninas. Apenas em quatro dessas escolas as aulas eram dadas em língua portuguesa; em cinco escolas, mesclava-se o português e o alemão; em uma o italiano e o alemão; em quatro o polonês e o alemão; em 17 utilizava-se apenas o italiano e 81 apenas o alemão. No entanto, segundo o mesmo relatório, a língua portuguesa era ensinada em 73 escolas, somente faltando “professores e livros aptos” para que ela fosse ensinada em todas as escolas.

O que nos parece claro, então, é que ainda que o português não fosse a língua que mediava o ensino e aprendizagem de todos os conteúdos escolares nessas escolas, de alguma maneira ele estava presente em 66% delas, mesmo que, como supomos, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa fosse mediado pelo uso da língua alemã. Ainda, no relatório de Alwin Schrader, transparece a ideia de que o fato de o ensino de língua portuguesa não ser mais efetivo, devia-se à ausência de professores habilitados e livros adequados, tendo a iniciativa particular (dos colonos) movimentado o que era possível para viabilizá-lo, já que a prefeitura não dispunha de recursos para assumi-lo. Lembramos que todo texto materializa o querer-dizer do sujeito com uma dada orientação ao interlocutor previsto (BAKHTIN, 2003d (1953)]. Assim, como se depreende do excerto abaixo, o relatório de Schrader tinha um interlocutor previsto que constituía, por um lado, a própria população de Blumenau - cujo esforço ele enaltece - e, por outro, o governo da Província, perante o qual ele assume as “dificuldades” da rede de ensino particular da cidade e para o qual transfere, em alguma medida, responsabilidade relativa à superação dessas mesmas dificuldades.

A presente estatística é uma prova saliente de quantos serviços já prestou a iniciativa particular em Blumenau no domínio da instrução. Sem a **espontaneidade enérgica da população**, a qual, **completamente abandonada pelo Estado e pelo município**, por iniciativa própria, **fêz e faz ainda pesados sacrifícios**, seria bem triste o estado da instrução da geração presente. Assim, pelo menos, foi providenciado o mais necessário, embora deixe ainda muito a desejar. (Trecho do Relatório de Alwin Schrader, transcrito por SILVA, J. F da, 1950, p. 41, grifos nossos).

Ao analisar o excerto acima é importante pensar de que “lugar” falava Schrader. Ele era político e pertencia à comunidade blumenauense, daí o acento valorativo que marca o seu enunciado, sublinhando, de forma enfática, o esforço da

população no sentido de prover escolas quando o poder público não o fazia, o que, todavia, efetivamente ocorreu.

É importante observar que, ao professor, além do conhecimento comprovado da língua portuguesa e da língua alemã, era exigido assumir um papel modelar na comunidade, o que tinha relação com o próprio lugar que a Escola de Primeiras Letras ocupava no projeto de coletividade dos imigrantes. Vejamos que isso não ocorria somente em Blumenau e era mesmo uma exigência presente nas leis e regulamentos educacionais da época, entretanto, no contexto da colônia e do projeto de sociedade que ali se configurava, esse papel ganhava ainda maior realce. Segundo Rambo (2003), a escola atuava como alfabetizadora, como fiadora da religião e da religiosidade e como guardiã dos valores culturais, por isso, era importante que o professor estivesse vinculado à comunidade, o que significava uma dificuldade a ser superada já que, nessa época, poucos eram aqueles, na colônia, que possuíam conhecimentos mais aprofundados em língua portuguesa (tanto na fala quanto na escrita).

A primeira escola destinada às meninas só foi aberta em 1865, sendo sua professora Apolonia Von Buettner, a qual veio transferida de São Pedro de Alcântara para Blumenau por resolução Provincial de 30 de agosto de 1865²²². Posteriormente, após casar-se, a professora Apolonia assumiu a direção da escola, deixando as tarefas de ensino a cargo das professoras Margarida Freygang, Elsa Gartner e Olga Schwartz (KORMANN, 1994).

A escola era organizada de tal forma que meninas de diferentes idades frequentavam a mesma turma, composta de 40 a 50 alunas, o que nos faz pressupor que o método adotado era o do ensino mútuo. Segundo relato escrito por Alice von Moers²²³

²²² A escola em que a professora lecionava em São Pedro de Alcântara foi fechada por possuir número de alunos inferior ao que determinavam os regulamentos de ensino para que uma escola se mantivesse em funcionamento (dez alunos), motivo pelo qual a professora foi transferida para Blumenau. (Dados provenientes do site do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

²²³ Julgamos interessante apontar que Moers, conforme dados do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, nasceu em maio de 1883, foi aluna da escola Blumenau e mais tarde professora auxiliar nesse estabelecimento de ensino. Posteriormente estudou e lecionou na Escola Americana de Curitiba e na Escola Progresso em

e publicado na *Revista Blumenau em Cadernos*, assim se organizava a sala de aula por volta de 1890²²⁴:

A sala de aula era larga e clara, tendo duas janelas para frente e outras duas para o lado do pátio. Quem entrasse, via, primeiramente, uma enorme mesa encostada à parede do meio e sôbre a qual as alunas costumavam colocar os seus chapéus. [...] No meio da sala, alinhavam-se os bancos compridos onde se sentavam as alunas, as maiores nos de trás, por não precisarem de maior vigilância e as pequenas nos da frente, onde mais fãcilmente podiam ser observadas pela mestra, cuja carteira, sôbre um estrado, ficava entre as duas janelas do lado esquerdo. (MOERS, s/d - BLUMENAU EM CADERNOS, no. 11/12,1962, p. 169).

Além de descrever a organização do espaço da sala de aula, em que Dona Apolônia atuava com a ajuda de algumas assistentes²²⁵, Moers ainda relata a maneira como algumas atividades eram realizadas, relato esse que apresentamos nos dois excertos a seguir.

Uma aluna maior foi posta do meu lado para me ajudar nos primeiros passos no caminho do saber. Mandou-me tirar da bolsa a lousa [...] e copiar o que escrevera no quadro negro. Nem me lembro mais se foi um i, ou um e, ou um u. No princípio era só copiar. (MOERS, s/d - BLUMENAU EM CADERNOS, no. 11/12,1962, p. 169).

Não tardei em me afeiçoar a Dona Apolônia. Quando a minha lousa estava cheia de letras eu costumava subir, confiadamente, ao

Campinas, tendo se mantido ativa no magistério durante toda a vida. É esse o horizonte apreciativo que baliza seu olhar para a escola e assinala seu discurso. É desse lugar – o de professora – que Moers percebe e se refere à escola das meninas.

²²⁴ Moers não menciona o ano de sua entrada na escola, mas aponta que a deixou em 1893, quando foi transferida para a *Nova Escola*, que, como já apontado anteriormente, foi criada em 1889.

²²⁵ Assistentes essas que atuavam como professoras auxiliares junto às alunas menos adiantadas.

estrado e puxar-lhe pelo casaco para ser atendida antes das outras que lhe estivessem mais próximas. Mal, porém, ela deitava um olhar à lousa, tomava da esponja que estava sempre num pires, e apagava tudo. Isso não me desapontava, pois, eu não esperava outra coisa. Muito pior era a lição de leitura. Naquele tempo, não havia ainda as cartilhas, onde já se começa a aprender as vogais ligadas às consoantes, formando palavras, o que torna tão fácil o aprendizado da leitura. [...] Pelo método antigo, o aluno tinha que digerir muito bem cada uma das 26 letras de per si. Isso era método que dificultava muito o ensino de crianças sem grande noção das coisas. (MOERS, s/d - BLUMENAU EM CADERNOS, no. 11/12, 1962, p. 169-170).

O relato de Moers nos leva a refletir sobre as características do sistema e dos métodos de ensino da época. O método do ensino mútuo (ou Lancasteriano) havia sido recomendado em 1827, na Lei de Primeiras Letras, porém, no município da Corte, em 1854, dados os seus poucos resultados, ele é substituído, por meio da reforma Couto Ferraz, pelo método simultâneo, o qual, por sua vez, em 1870, na Reforma Leôncio de Carvalho, é substituído pelo método indutivo. Em Santa Catarina, no entanto, no 1º Regulamento da Instrução Pública de Santa Catarina, de 1859, tendo em vista a carência de escolas e professores, o que fazia com que as crianças se reunissem em classes numerosas, o método lancasteriano foi recomendado como método oficial de ensino nas escolas que recebiam maior número de alunos, mesmo que, nessa época, já houvesse críticas a esse método de ensino.

Art. 16 - Nas Escolas de Instrução primaria pelo methodo individual se ensinará a ler, escrever, as quatro operações de Arithmetica, Grammatica da Lingoa Nacional, e a Doutrina Christã. Os seus Professores terão ordenados nas Villas dusesentos e quarenta mil reis, e nas Freguesias e Curatos dusesentos mil reis. Nas de ensino mutuo se

ensinará pelo methodo de Lencaster [sic] e seus Professores terão de ordenados na Cidade tresentos e sessenta mil reis, e nas Villas tresentos mil reis. O Presidente da Provincia designará os Compêndios, e Syllabarios porque se deva ensinar tanto em humas como em outras escolas; e dará quaesquer instrucções que julgar necessárias à regularidade do ensino (COLLEÇÃO DAS LEIS DA PROVÍNCIA DE SANTA CATHARINA DOS ANOS DE 1835 a 1853, p. 57).

Luciano (2001), ao tratar sobre o assunto, explica que o embate entre defensores do ensino individual e do ensino mútuo se estendeu até o final do século XIX, e que, ainda que as deficiências do método de Lancaster fossem visíveis, tendo em vista o barateamento do ensino e as razões acima mencionadas, ele continuou sendo utilizado nas escolas primárias (mesmo que de forma mais tímida) até a virada do século, fato que explica que, em 1890, ele ainda fosse adotado na escola das meninas. Chervel (1990) aponta que também na França, até 1850, a grande maioria das escolas elementares seguiam o método do ensino mútuo, portanto, “de classe única, sem ‘organização pedagógica’, e condenada seja ao estilo individual, seja às fórmulas precárias.” (CHERVEL, 1990, p. 25).

Moers ainda menciona as aulas de História sagrada, de boas maneiras e de boas condutas e aponta que, como a escola era pública, havia visitas regulares de um inspetor do governo (o Dr. Cunha), “[...] que vinha verificar se **o ensino da língua vernácula estava sendo ministrado conforme as determinações oficiais**. Êle chegava, ouvia trechos de leitura e fazia algumas perguntas às meninas, fazendo-as traduzirem do português para o alemão e vice-versa.” (MOERS, 1890 - BLUMENAU EM CADERNOS, no. 11/12,1962, p. 170, grifos nossos).

Os apontamentos de Moers remetem à organização não apenas da sala de aula e das disciplinas, mas do próprio sistema de ensino. Uma vez que a escola das meninas então existente era uma escola pública, assim como a escola em que lecionava o professor Ostermann, ambas estavam sujeitas à inspeção

pública que, desde a lei de 1848, havia passado por várias reformas. Nessa época, já em meados da década de 1890, preocupava o governo da Província o fato de que, ainda que fosse surpreendente o desenvolvimento do sistema escolar nas regiões de imigração (na região das colônias Dona Francisca, Blumenau, Brusque, Itajaí), pouco se utilizava a língua portuguesa nas interações cotidianas e mesmo na escola, onde o ensino da língua portuguesa, como já apontamos, era mediado pelos professores em língua alemã.

Fiori (1991) ressalta que foi essa preocupação, a de que pouco se utilizasse a língua portuguesa no espaço da escola, mesmo naquelas de ensino público, que levou o governo da Província, em 1886, a determinar que só receberiam subvenção do governo as escolas que ensinassem a língua portuguesa. A decisão do governo gerou muita polêmica porque, por um lado, era difícil encontrar professores habilitados para tanto, e por outro, parecia ser muito complicado alfabetizar as crianças em uma língua quando, até a entrada na escola e mesmo depois disso, as interações das quais as crianças participavam, principalmente aquelas que envolviam o uso da escrita, eram mediadas por outra língua – o alemão.

Como sublinha Bakhtin (2003d [1953]), nossos textos dialogam tanto com os enunciados já-ditos quanto com aqueles pré-figurados que antecipamos como reação-resposta ativa do nosso interlocutor. Anteriormente, quando analisávamos o relatório de Alwin Schrader de 1906, falávamos desse direcionamento em relação aos textos pré-figurados, ao direcionamento para o outro, fosse ele o cidadão blumenauense ou a esfera do poder público do estado de Santa Catarina; quando refletimos sobre a Lei n. 1.114 de 30 de setembro de 1886, percebemos que o relatório de Schrader direcionava-se também a esse já-dito para o qual ele constitui resposta.

Como observamos no relato de Moers, alemão e português conviviam na Escola de Primeiras Letras, ainda que se questionasse ou se inspecionasse em que medida isso acontecia. Vejamos que a maneira como o inspetor afere o conhecimento da língua portuguesa, por si só, pressupõe a presença do alemão, já que se baseia na tradução de trechos de uma língua para outra, além de atividades de leitura oralizada. Acreditamos que essa era uma prática dirigida especificamente

ao contexto da colônia em que o bilinguismo era, em alguma medida, uma realidade na escola primária (e também da escola secundária).

Ao longo da década de 1860, dado o crescimento acelerado da colônia de Blumenau e à não abertura de escolas em número suficiente para atender as demandas dos colonos, estes se organizaram de maneira a criar escolas comunitárias (Schulgemeinde – Comunidades/Sociedades escolares), escolas essas construídas e mantidas pelas comunidades em que se localizavam²²⁶.

Para regulamentar o funcionamento dessas escolas, Dr. Blumenau criou, nos primeiros anos da década de 1860, os Estatutos das escolas particulares na Colônia Blumenau, em que estabelecia como as escolas seriam criadas, administradas e mantidas pela comunidades escolares e em que, ainda, fixava, de acordo com a Lei Estadual n.º. 447 de 29 de março de 1858, o que era necessário para se tornar professor. É importante elucidar que as escolas comunitárias eram escolas organizadas pelos alemães, para os próprios alemães, ainda que, na região, houvesse moradores de outras etnias.

Kormann (1994) relata que em 1867 havia na colônia 3.391 habitantes e, entre eles, 127 meninos e 136 meninas que frequentavam as 12 Escolas de Primeiras Letras existentes, porém, nos locais mais distantes da sede da colônia, a oferta de escolas era precária e a frequência comprometida pelo envolvimento das crianças na agricultura (em outros relatos, como o do professor Mosimann (1934), fica claro que a população rural não valorava a escola da mesma maneira que o fazia a população urbana, oferecendo inclusive resistência para manter as crianças na escola, as quais, acreditamos, constituíam força de trabalho importante na lavoura). Sobre essa questão, vejamos que, como aponta Rama (1998), sempre foi a partir da cidade letrada que a escolarização e a própria cultura escrita se estenderam em direção às áreas rurais, até porque, para atender

²²⁶ As escolas comunitárias foram uma realidade bastante presente na região de Blumenau e em outras regiões de colonização alemã (principalmente na região de São Leopoldo (RS)) até a segunda metade do século passado. Essas instituições de ensino compreenderam tanto escolas de Ensino Primário quanto Secundário, como as primeiras universidades que surgiram na região.

aos ideais da aristocracia urbana, era preciso que também lá as escolas chegassem, colaborando na construção de um ideal de sociedade e de sujeito.

Assim, ao longo dos anos seguintes, novas escolas comunitárias foram sendo instaladas de modo que a cada 10 quilômetros houvesse um escola, espaço destinado para a Igreja, cemitério e casa comercial, com salão para festividades, principalmente as festas de atiradores. Lembramos aqui, como realçamos no capítulo quatro, a importância dada pelos imigrantes a essas reuniões, que além da dança e dos campeonatos de tiro (ao alvo e ao pássaro), envolviam a prática do canto e do teatro, constituindo eventos de letramento (STREET, 2003a; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) profundamente ancorados na cultura do imigrante.

Em 1874, o ensino primário, em Santa Catarina, tornou-se obrigatório pela lei provincial n.º. 699 de 11 de abril de 1874, para meninos entre sete e 14 anos, e meninas entre 7 e 10 anos que residissem em cidades e vilas, porém, Kormann (1994) aponta que, nessa época, a oferta de ensino primário público era ainda precária, e, à medida que a colônia se ampliava, ampliava-se também a rede de escolas comunitárias, para atender, principalmente, às crianças teuto-brasileiras.

Ainda que houvesse, na colônia, professores particulares que ministrassem os conteúdos relativos ao ensino secundário a pequenos grupos de alunos, fato que realçamos quando falamos da atuação do Pastor Hesse ainda nos primeiros anos da colonização, a história do ensino secundário em Blumenau se inicia somente em 1877 com a fundação do Colégio Central de São Paulo²²⁷. Segundo Deeke (1995 [1917]), o colégio, de confissão católica, foi fundado pelo vigário Pe. José Maria Jacobs com uma subvenção do Governo Imperial, e contava inicialmente com uma turma de apenas 16 alunos, filhos de

²²⁷ Posteriormente, logo após a Proclamação da República, o colégio foi adquirido pelos padres franciscanos, que o ampliaram e mudaram seu nome para Colégio Franciscano Santo Antônio. Atualmente, o colégio pertence à rede Bom Jesus, de Curitiba, chamando-se Colégio Bom Jesus - Santo Antônio. À mesma rede pertencem outros colégios de origem franciscana espalhados pelo sul e sudeste do Brasil, os quais seguem as orientações didático-pedagógicas fornecidas pela matriz paranaense. Nomeamos o colégio, ao longo da tese, como Colégio São Paulo, como dito no capítulo 3.

imigrantes que residiam na região. Conforme Dallabrida e Carminati (2007), a presença das ordens religiosas católicas caracteriza as origens da história do ensino secundário catarinense e o seu desenvolvimento (oficial), principalmente a partir de 1930, da mesma maneira que assinalou a origem da escola brasileira.

Segundo circular enviada na época pelo vigário à comunidade e mencionada por Kormann (1994), o programa do ensino secundário abrangia: Religião, Literatura e Língua Alemã, Literatura e Língua Portuguesa, Geografia, História Universal e do Brasil, História Natural, Desenho, Matemática, Aritmética, Escrituração Mercantil, Canto e, para as meninas, Costura e Trabalhos Manuais. Ainda, a pedido dos pais e mediante pagamento extra, poderiam ser ensinados Piano, Violino, Inglês, Francês, Latim, Grego e, às meninas, Bordados e outros trabalhos finos.

O programa do Colégio São Paulo coadunava com uma tendência que também se marcava no programa do Colégio Pedro II (RJ) na época, principalmente no ano de 1881, materializada na ampliação do espaço dado à disciplina de Língua Portuguesa e de Literatura Nacional em detrimento do espaço destinado às demais línguas, inclusive do Latim, que, tradicionalmente, dominava o currículo da área de Humanidades. No caso do colégio blumenauense, no entanto, fica claro que ainda que pudessem ser dadas aulas de Latim, Francês, Inglês e Grego aos alunos, essas tinham, no currículo, um lugar secundário e facultativo comparado ao estudo do alemão e do português, que era obrigatório.

Lembramos que, nessa época, o grego e o latim efetivamente já haviam perdido muito de sua importância no contexto da esfera científica e acadêmica. O francês, no entanto, dado inclusive ao “afrancesamento” da educação na Corte, no final do século XIX, continuava tendo muita importância no currículo do Colégio Pedro II (RJ), inclusive porque alguns dos compêndios utilizados pelos alunos eram redigidos em francês, o que, no Colégio São Paulo, provavelmente não ocorria, sendo preferidos, para tanto, certamente, livros em alemão.

Acreditamos que a configuração do programa de ensino do Colégio São Paulo dava-se dessa maneira também porque, em alguma medida, dialogava com aquele que, na época, era

recomendado, na Alemanha, para o ensino secundário. Segundo Luna (2000), a educação secundária alemã sofreu forte influência de Humboldt, que, como ministro da educação (entre 1808 e 1810), imprimiu grandes mudanças no sistema educacional alemão baseadas no Humanismo e nas teorias de Pestalozzi. Nesse contexto, o currículo da escola secundária deveria contemplar, ao mesmo tempo, as disciplinas clássicas e as modernas. As primeiras constituiriam um “guia para a vida e o crescimento espiritual” e, as últimas, “seriam vitais para a formação prática de um cidadão responsável.” (LUNA, 2000, p. 71). Dentre as disciplinas ditas modernas, estavam o Inglês, o Francês, o estudo das Ciências Naturais e a Escrituração Mercantil. No Brasil, esse estudo viria também a incluir a disciplina de Língua Portuguesa.

Ressaltamos que o ensino do Latim, Francês, Inglês e Grego eram facultativos no Colégio São Paulo e pagos em separado, o que, por si só, fala a favor da divisão (interna) do colégio em grupos com características socioeconômicas distintas, grupos esses que provavelmente também se diferenciavam pelo desejo dos pais de que os filhos tivessem ou não acesso ao ensino superior, fato que poderia movê-los ou não ao pagamento das disciplinas facultativas.

Como aponta Geraldi, a atividade pedagógica, como prática social, “somente existe porque a sociedade atual projeta uma sociedade futura, mas ao mesmo tempo o projeto que a sustenta tem seus fundamentos no passado.” (GERALDI, 2010, p. 128), ou seja, “é a sociedade atual que imagina um futuro e com base nesta ‘memória de futuro’ seleciona do passado os valores, saberes e conhecimentos que quer ver realizados.” (GERALDI, 2010, p. 128). Vejamos que a questão aqui não se restringe à escola propriamente dita, ela é mais ampla e leva à realidade extramuros da escola, ou seja aos anseios da sociedade, ou de determinados grupos sociais, às práticas que esses grupos valoram, aos conhecimentos que, de uma forma ou de outra, parecem ser necessários para atender ao projeto de futuro que delineiam. Entendemos que o Colégio São Paulo não atendia a todos, muito pelo contrário, atendia quase que somente aos filhos da pequena elite urbana que se estruturava ao poucos na colônia e demandava formação em nível secundário para seus filhos (ainda que houvesse, no colégio, um certo número de

alunos não pagantes), mais do que isso, que podia pagar por essa formação e delineava, em seu horizonte de expectativas, um projeto de futuro. Esse projeto de futuro incluía, certamente, o uso proficiente da língua portuguesa e da língua alemã na mediação das interações que se efetivavam no universo micro e macrocultural.

Em 1879, o Colégio São Paulo já contava com 60 alunos e, em 1880, eram 121, parte deles pagantes e parte não pagantes. O colégio subsistia com o pagamento daqueles que o podiam fazer (120 réis por dia para os alunos que frequentassem o internato, incluindo moradia, alimentação e a frequência à escola), com a subvenção do Governo Imperial e com as economias que o padre Jacobs havia trazido da Alemanha (KORMANN, 1994). É importante anotar que o funcionamento ininterrupto do Colégio São Paulo ao longo de tantos anos como escola de ensino primário e secundário é digno de nota.

O mesmo podemos dizer das outras duas escolas de ensino secundário que surgiram ainda no século XIX, a Escola Nova (hoje Escola de Educação Básica Pedro II) , fundada em 1889 e transformada em escola de ensino público em 1938 por força do movimento de nacionalização, e o Colégio das Irmãs da Divina Providência (hoje Colégio Sagrada Família), fundado em 1895, e, inicialmente, dedicado à educação das meninas. Porém, reforçamos que esse fato não é consequência apenas do empenho da comunidade escolar, mas sim é resultado de uma mobilização que envolveu a sociedade em geral em nome de um projeto coletivo.

Como afirma Bakhtin (2010 [1920-1924]), a singularidade da participação do sujeito transforma cada uma de suas manifestações – sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos – em um ato ativamente responsável desse mesmo sujeito. Lembramos que, no final do século XIX, começavam a florescer, em Blumenau, empreendimentos comerciais e industriais que assinalaram o perfil econômico da cidade e que demandavam sujeitos com escolaridade superior ao curso primário; além disso, lembramos que já na primeira leva de imigração, Dr. Blumenau tinha buscado atrair imigrantes que formassem um pequena elite urbana e letrada que, certamente, dava suporte à manutenção dessas escolas em funcionamento,

como veremos, de forma mais explícita no episódio da fundação da Escola Nova.

As tentativas de oferta de ensino secundário na capital da Província, nesse mesmo período, foram muito menos animadoras tanto no que tange ao número de alunos matriculados, quanto à possibilidade de oferta de um curso completo em lugar de disciplinas avulsas (LUCIANO, 2001). Os poucos colégios de ensino secundário que existiram no século XIX tiveram uma existência efêmera: o Colégio dos Jesuítas, fundado em 1845, funcionou até 1849; o Colégio Belas Letras existiu entre 1849 e 1852; o Liceu Provincial de Desterro, entre 1857 e 1864; o Colégio Santíssimo Salvador entre 1865 e 1870; o Conceição, entre 1870 e 1873; o Ateneu Provincial, de 1874 a 1883; o Liceu de Artes e Ofícios, de 1883 a 1889; e, finalmente, ao final do século XIX, o Instituto Literário e Normal realizou suas atividades entre 1883 e 1889. Portanto, parece-nos relevante o fato de que as escolas de ensino secundário criadas em Blumenau tivessem uma existência tão longa (LUCIANO, 2001).

Em 1884, o ensino no Colégio São Paulo era organizado em dois níveis: elementar (correspondente ao ensino primário) e secundário. Além disso, mantinha-se a oferta de ensino particular de algumas disciplinas. No nível secundário os alunos tinham aulas de Português, Alemão, História, Geografia, Matemática, Declamação, Física, História Natural, Escrituração Mercantil, Desenho e Canto e, como aulas, pagas à parte, eram ministradas aulas de Latim, Grego, Francês, Italiano e Música (KORMANN, 1994). O programa apresentado pelo Colégio São Paulo em muito se aproxima daquele então em voga na Alemanha, e que citamos anteriormente. Já ao ser relacionado ao programa do Colégio Pedro II (RJ), notamos naquele a ausência das disciplinas de Literatura, Retórica, Poética e História Literária. Como destaca Russel (1899), ainda que nos currículos escolares da Alemanha não figurasse a disciplina de Literatura, o estudo desta estava compreendido no ensino de Alemão, representando uma parte significativa da constituição dessa disciplina (de Alemão). Acreditamos que assim também era feito em Blumenau, onde o estudo da Literatura possivelmente estaria compreendido no ensino de Português.

Quanto à disciplina de Declamação, estudando os conteúdos de ensino da disciplina de Alemão apresentados por

Russel (1899), parece-nos claro que a prática de memorização e declamação (recitação) de textos progressivamente mais longos era prática corrente na Alemanha. Também nos programas do Colégio Pedro II (RJ) figuram a prática da memorização e da declamação nos conteúdos relativos à disciplina de Língua Portuguesa. No contexto do Colégio São Paulo, naquele momento, no entanto, ela passa a constituir uma disciplina escolar.

É importante apontar que também nos programas de ensino das escolas secundárias alemãs da época as disciplinas de Retórica e Poética não figuravam mais, tendo sido também incorporadas, em alguma medida, à disciplina de Alemão. Em Blumenau, estimamos que esses conteúdos de alguma forma fossem também abordados no conjunto das disciplinas de Alemão/Português e Declamação. Ressaltamos aqui algo que apontamos no capítulo quatro, a importância dada à prática da declamação e do teatro nas apresentações escolares em Blumenau. Acreditamos que a materialização de uma disciplina escolar com esse nome seja resultado do diálogo entre a cultura escolar e seu entorno, que, como já dissemos, é sempre intenso e constante (CHERVEL, 1990 [1988]).

Ainda que não tenhamos conseguido acesso a documentos que nos permitissem entrever como as aulas de Português aconteciam no Colégio São Paulo, sabemos que, na época, ainda não circulavam em Blumenau materiais produzidos pelos alemães, no Brasil, e dirigidos às escolas teuto-brasileiras (o primeiro livro escolar produzido pelos alemães no Brasil, a *Cartilha para as escolas alemãs no Brasil*, era de 1878). A colônia recebia livros que eram enviados pelo governo Imperial, assim, imaginamos que os livros utilizados nas aulas Português fossem as gramáticas e antologias que circulavam no restante do país, ou obras manuscritas produzidas pelos professores para seus alunos.

Pesquisando os registros e documentos do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, encontramos uma obra manuscrita em alemão, provavelmente do final do século XIX. O conteúdo envolve o ensino de literatura/língua alemã e nele aparecem transcritos trechos de Goethe e de outros autores canônicos (Anexo I e Figura 17). Acreditamos que, na falta de

livros, eram manuscritos como esse que se faziam presentes no espaço da sala de aula também nas aulas de Português.

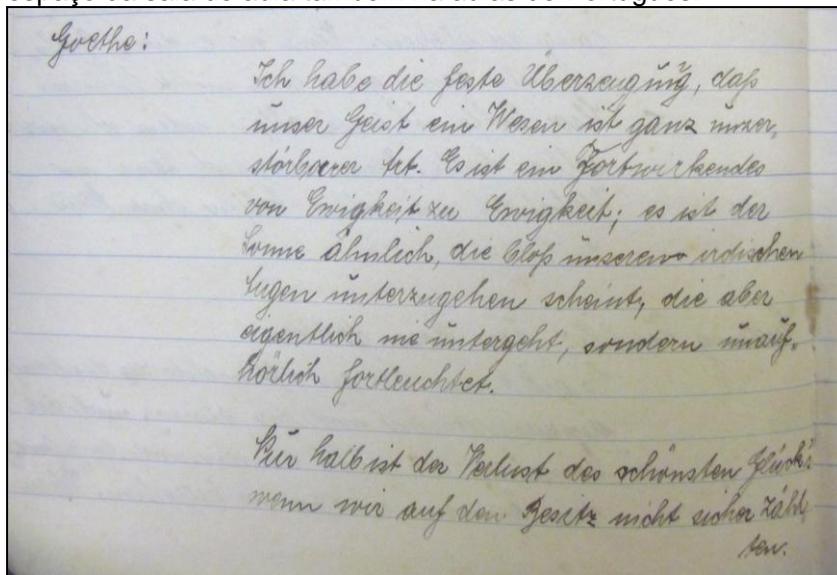


Figura 17 – Trecho de manuscrito em alemão para ensino de língua/literatura

Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

É interessante mencionarmos que, na Alemanha, exatamente nessa época, ocorria o Movimento de Reforma no ensino de línguas estrangeiras, o qual havia sofrido, segundo Luna (2000), importante influência dos pesquisadores da Psicologia da Aprendizagem. Um dos pilares da reforma era que nesse ensino dever-se-ia privilegiar o trabalho com textos conectados, que constituiriam a base de ensino da gramática, seguindo uma abordagem indutiva. Assim as regras gramaticais deveriam “ser ilustradas e justificadas por exemplos em forma de sentenças que tenham sentido relacionado ao assunto do texto, funcionando como uma ponte coerente entre o texto e a gramática.” (LUNA, 2000, p. 85). Nesse contexto, o trabalho com os textos e a gramática deveriam associar-se no que tange “à gradação de conteúdo vocabular e gramatical, de forma a servirem como subsídio de estudo simultâneo e integrado.” (LUNA, 2000, p. 85).

Na década de 1880, esse movimento ganhou força com as ideias de Viêtör que, ao pensar o ensino de língua estrangeira, fala a favor da aquisição de conhecimento prático da língua, como foco direcionado ao desenvolvimento da linguagem oral, à leitura e compreensão de textos. Segundo Viêtör (1890 *apud* LUNA 2000, p. 93, tradução do autor), “(1) as línguas estrangeiras devem ser aprendidas principalmente por meio de textos conectados, ficando a gramática em segundo plano; (2) A língua estrangeira deve ser aprendida por imitação e pensando nela, não traduzindo; (3) As Línguas Vivas devem ser aprendidas antes das mortas.”.

Não sabemos o quanto essas ideias influenciaram o ensino de Português no colégio São Paulo no período que aqui estudamos, mas sabemos, seguramente, que a reforma impactou o programa da Escola Nova (Neue Schule), que surgiu em 1889, sendo compreendida pelos moradores como uma das melhores instituições de ensino da cidade. A escola, que era particular e de orientação laica, surgiu com apoio da comunidade (a partir de um desentendimento entre os colonos evangélicos e o padre Jacobs) e era dirigida por um pastor evangélico, o Pastor Hermann Faulhaber. Lá lecionariam aqueles que, na época, eram entendidos como os mais importantes estudiosos da região, dentre eles o Dr. Fritz Müller e o Dr. Victorino de Paula Ramos²²⁸, tendo a escola recebido também “[...] professores de alto gabarito enviados da Alemanha, entre os quais, alguns que tiveram grande destaque na literatura e na formação de muitos catarinenses.” (KORMANN, 1995, p. 23).

Como apontamos no início desta seção, o período entre 1850 e 1889 delinea-se como o período de implantação da colônia e de suas primeiras escolas. Seus marcos temporais são o ano da implantação da colônia e o ano da fundação da Escola Nova, uma das mais relevantes instituições de ensino secundário da cidade, dentre do período recoberto por nós nesta pesquisa. No período entre 1850 e 1888, realçamos a configuração das escolas de primeiras letras e, principalmente, a configuração do

²²⁸ O Dr. Paula Ramos nasceu em Recife em 1860. Em 1883, formou-se na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Chegou em Blumenau em fins de 1886, permanecendo na região por certa de dez anos. Foi chefe da Comissão de Terras e Colonização de Blumenau, Luiz Alves e Brusque e Delegado da Inspetoria Geral de Terras.

ensino de língua portuguesa, ao lado da língua alemã no Colégio São Paulo, primeira escola de ensino secundário de Blumenau, e única nesse primeiro período estudado. Na próxima seção, destinada a abordar o período entre 1890 e o final da década de 1950, abordaremos, sempre seguindo uma ordem cronológica, quatro diferentes cronotopos, a saber: (1) de 1890 a 1900, período em que ocorre a fundação da Escola Nova e em que o Colégio São Paulo é assumido pelos padres franciscanos; (2) de 1900 a 1920, período em que ocorre a primeira campanha de nacionalização, a fundação do Grupo Escolar Luiz Delfino e em que são publicadas diversas obras destinadas especificamente às escolas teuto-brasileiras; (3) de 1921 a 1940, período em que ocorre a segunda campanha de nacionalização, provocando o fechamento da maioria das escolas na região e em que ocorre a oficialização do ensino secundário oferecido pelo Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo); (4) de 1940 a 1960, período em que ocorre a consolidação dos movimentos de nacionalização na região de Blumenau, a oficialização do ensino secundário do Colégio Sagrada Família, a transformação da Escola Nova em Grupo Escolar Modelo Pedro II e, posteriormente, Escola Normal Pedro II e Colégio Pedro II.

6.2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1889 AO FINAL DA DÉCADA DE 1950 – INSTITUIÇÃO E MUDANÇA DE UMA PRÁTICA

Quando na seção anterior começamos a analisar essa constituição, apontamos que até 1889 observava-se o iniciar de uma caminhada não só relativa à instituição da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau, mas também à instituição da própria escola. Nesta seção, concentramo-nos nas escolas que constituem o foco de estudo deste trabalho, levando sempre em conta que o ensino secundário nunca se configurou totalmente isolado do ensino primário/elementar, assim, em alguns momentos, ainda que seja a nossa intenção pensar a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no ensino secundário, continuaremos remetendo ao ensino elementar quando entendermos que isso se faz necessário ou relevante.

Como aponta Bakhtin (2003f [1970/1971], p. 369), “O ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento especial quanto o temporal. A isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico.”. Tendo isso em vista, para melhor compreendermos as particularidades da disciplina de Língua Portuguesa no contexto estudado, contexto este também móvel e fluido, dividimos esta seção em quatro partes, como explicamos no final da seção anterior: a primeira compreenderá o período entre 1889 e a virada do século, a segunda irá de 1900 a 1920, a terceira de 1920 a 1940 e a quarta e última de 1940 a 1960.

6.2.1 Tempo de mudanças (1889 – 1900): a criação da Escola Nova e a constituição do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo)

Chartier (1994, p. 102), ao falar sobre os rumos da pesquisa histórica nos dias de hoje, aponta que

o objeto fundamental de uma história cujo projeto é reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentido suas práticas e seus discursos parece-me residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam - mais ou menos fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação - o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer.

A criação da Escola Nova de Blumenau representou exatamente um investimento inventivo dos sujeitos que a constituíram na construção de um projeto de escola que atendesse às demandas da sociedade blumenauense naquele cronotopo específico, preenchendo requisitos então tidos como relevantes para dar às crianças (principalmente da pequena elite letrada então existente na cidade) acesso a um ensino secundário laico e que estivesse assentado sobre os valores, crenças e verdades que norteavam o horizonte apreciativo daquela comunidade, o qual, por sua vez, era marcado por uma sócio-historicidade particularmente vinculada às experiências

vivenciadas ainda na Alemanha. Assim é que, como sublinha Kormann (1994) e como se depreende da própria leitura dos relatórios da Escola Nova aos quais tivemos acesso (1910, 1911, 1913 e 1916), a escola tinha seu programa de ensino orientado pelos das escolas secundárias alemãs, de tal modo que aqueles que nela completassem o curso secundário estariam aptos a matricularem-se nas Faculdades de Ensino Superior da Alemanha (KORMANN, 1994).

Como apontamos no capítulo anterior, no Brasil, durante todo o tempo em que ainda era colônia de Portugal e mesmo durante o Império, quando passaram a existir cursos superiores no Brasil, o destino almejado por muitas famílias para seus filhos eram as universidades europeias. Essa realidade não era diferente nos primeiros tempos da colônia de Blumenau e mesmo ainda nas primeiras décadas do século XX. Como aponta Chervel (1992), a escola secundária surgiu como trilha de acesso ao ensino superior; assim, para que os jovens teuto-brasileiros tivessem acesso à universidade presente na memória de futuro (GERALDI, 2010) de seus pais, era preciso que tivessem, no Brasil, acesso a uma escola alemã, que seguisse os programas de ensino lá praticados no ensino secundário e que, ao mesmo tempo, contribuísse para ratificar nos alunos e, acreditamos, na comunidade escolar como um todo, os valores trazidos da Alemanha.

Quando pensamos então o livro didático manuscrito em alemão ao qual fizemos referência na seção anterior, parece-nos claro o porquê de se estudar, naquele contexto, a literatura alemã. Essa era uma maneira de assegurar, aos sujeitos da pequena elite que podia pagar pelos serviços de um preceptor, o acesso a uma universidade alemã.

Até 1889, católicos e protestantes frequentavam igualmente o Colégio São Paulo, porém, nesse ano, após um desentendimento entre o Padre Jacobs, fundador e diretor do Colégio São Paulo, e a comunidade luterana, diversos membros da comunidade reuniram-se na Sociedade dos Atiradores para fundarem uma sociedade escolar, oportunizando, assim, a abertura da Escola Nova secundária em Blumenau. No dia 17 de fevereiro de 1889, era fundada a *Schulgemeinde de Vila Blumenau*, contando com o suporte financeiro da própria comunidade e de uma associação fundada na Alemanha, que

remetia dinheiro “inclusive do ‘Kaiser’ e do Parlamento Alemão”, segundo Kormann (1994), para manter a escola em funcionamento.

É importante mencionar que antes de se mobilizarem no sentido da criação da sociedade escolar, a comunidade havia pleiteado, em 1885, através da influência de representantes do comércio de Hamburgo que visitavam o país, a abertura de uma escola pública secundária. Não sendo essa aberta, esses mesmos representantes organizaram a dita associação na Alemanha e, no Brasil, a comunidade movimentou-se no sentido da fundação da escola, que entrou em funcionamento em 1º. de maio de 1889, tendo como professores H. Russeler e C. Wetzel (KORMANN, 1994).

Kormann (1994) e Emmendoerfer (1950), falando sobre o desejo da comunidade blumenauense de que fossem abertas novas escolas públicas, inclusive de ensino secundário, remetem exatamente ao que já apontamos antes: à inserção dos imigrantes, quando ainda na Alemanha, na cultura escrita e na cultura escolar.

A formação trazida da velha pátria pelos colonizadores, exigia que seus filhos fossem dotados de escolaridade que lhes permitisse uma educação de padrão mais elevado. (KORMANN, 1994, p. 133, grifos nossos).

Mas o colono, se veio com poucos recursos, **trazia cultura apreciável. Tinha freqüentado em suas terra boas escolas e sabia dar o devido aprêço à Educação e instrução**. Não queria, por isso, que seus filhos se tornassem ignorantes e rudes. (EMMENDOERFER, 1950, p. 284, grifos nossos).

Vejamos que, por “educação de padrão mais elevado”, Kormann faz referência exatamente à oferta de ensino secundário, então restrita ao Colégio São Paulo, o qual era particular e de confissão católica, o que limitava o acesso a esse nível de escolaridade aos poucos que podiam arcar com essa

despesa e que coadunavam com a direção que o padre dava ao estabelecimento de ensino.

O caráter leigo da Escola Nova havia sido acertado pela sociedade escolar (criada para dar suporte à fundação da escola) na fundação da escola e ratificado pelo Dr. Blumenau quando da doação do terreno para a construção do prédio escolar, a qual foi feita tendo como condição o fato de que a escola jamais tivesse caráter religioso (EMMENDOERFER, 1950).

Assim, quando o pastor Hermann Faulhaber foi escolhido pela Direção Eclesiástica Luterana da Alemanha para o cargo de Pastor de Blumenau e assumiu a direção da Escola Nova no dia 1º de dezembro de 1889, a pressão por parte da própria comunidade escolar contribuiu para que a escola permanecesse laica.

Dallabrida e Carminati (2007), falando sobre a história dos ginásios catarinenses, apontam que a quebra da hegemonia jesuítica no ensino secundário catarinense teria se efetivado com a criação do Ginásio José Brasilício, em Florianópolis, no final da década de 1920, e do Instituto Bom Jesus, em Joinville, porém nem o Colégio São Paulo, mesmo sendo católico, nem a Escola Nova tinham orientação jesuíta e ambos foram fundados antes dessa data. Já explicamos anteriormente que os autores trabalham a partir de uma perspectiva diferente da nossa, pois trabalham com dados oficiais de ensino. Nossos dados, são, por assim dizer, não oficiais: as escolas comunitárias não eram reconhecidas pelo governo, por isso, tanto o Colégio São Paulo (posteriormente Colégio Franciscano Santo Antônio), quanto a Escola Nova, por muito tempo, ofereceram um ensino secundário que também não era oficializado e, portanto, estava às margens das estatísticas²²⁹. O que queremos mostrar aqui é que por trás do discurso oficial, das estatísticas oficiais e do reconhecimento “oficial” dos estabelecimentos de ensino há história sobre a qual nos cabe refletir, isso o que nos propomos aqui e a que acreditamos referir-se Chervel (1990 [1988]) quando fala da

²²⁹ Lembramos que também o ensino secundário oferecido pelo Colégio Sagrada Família esteve durante muito tempo atrelado ao ensino secundário do Colégio Franciscano Santo Antônio, até ser oficializado em 1945, estando, portanto, também, durante um longo período, fora das estatísticas oficiais de ensino.

história não-oficial, mas igualmente vivida e a espera de ser contada.

Para analisar mais de perto essa história, e, mais especificamente, a configuração sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa, dividimos essa subseção em duas partes, na primeira, refletimos sobre as aproximações e os afastamentos entre a Escola Nova e o Colégio São Paulo (posteriormente, Colégio Franciscano Santo Antônio) no que diz respeito à constituição dessas escolas como instituições de ensino; na segunda, refletimos, mais especificamente, sobre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa nessas escolas entre 1889 e 1900.

6.2.1.1 Olhando a Escola Nova e o Colégio São Paulo/Franciscano Santo Antônio mais de perto: pontos de afastamento e de aproximação

Antes que nos movimentemos no sentido de pensar os programas de ensino da Escola Nova e do Colégio São Paulo (posteriormente Colégio Franciscano Santo Antônio) nessa época e mais especificamente a configuração da disciplina de Língua Portuguesa, o que faremos no item 6.2.1.2, é importante sublinhar que os pressupostos que colocavam em funcionamento essas duas instituições de ensino eram diferentes. Além disso, como aponta Júlia (2001), para se pensar a escola, e nela, a cultura escolar, é importante identificar, para além da escola, "modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização." (JÚLIA, 2001, p. 11).

Como pontos de afastamento entre as duas instituições de ensino, realçamos: (1) o fato de o Colégio São Paulo (posteriormente Colégio Franciscano Santo Antônio) seguir uma diretriz interna que separava alunos pagantes de não pagantes; o que não ocorria na Escola Nova; (2) a natureza laica da Escola Nova, enquanto o Colégio São Paulo era de natureza católica; (3) o fato de haver uma sociedade escolar (comunitária) que dava suporte à Escola Nova e o aporte financeiro vindo da Alemanha, enquanto o Colégio São Paulo tinha aporte financeiro do governo da província, do próprio padre Jacobs (e depois da

rede franciscana de ensino) e dos pais que pagavam as mensalidades; (4) a proximidade da Escola Nova em relação à comunidade que lhe dava suporte, incluindo-a como resultado de um projeto comunitário, o que dava à escola maior legitimidade dentro do projeto de sociedade dos teuto-brasileiros e implicava um diálogo mais efetivo entre as lideranças comunitárias, pais e a sociedade como um todo e a escola; (5) a orientação explícita da Escola Nova conforme o sistema e os parâmetros de ensino alemães (o que fica claro principalmente ao longo das primeiras décadas do século XX), enquanto o Colégio São Paulo (posteriormente, Colégio Franciscano Santo Antônio), ainda que também tenha surgido orientado a possibilitar o acesso dos alunos ao ensino superior na Alemanha, vai progressivamente direcionando-se a possibilitar aos alunos o prosseguimento dos estudos no Brasil e se orientando conforme os parâmetros de ensino brasileiros, o que fica claro, principalmente, na década de 1930, quando o colégio é equiparado ao Colégio Pedro II (RJ)²³⁰.

Com relação à aproximação entre os dois colégios, vejamos que: (1) ambos os colégios iniciaram as suas atividades sendo seu corpo docente composto principalmente por professores alemães; (2) o bilinguismo (em maior ou menor medida) estava presente em ambas as instituições de ensino, todavia, no Colégio Santo Franciscano Antônio (antigo Colégio São Paulo), sabemos que havia turmas separadas para brasileiros e teuto-brasileiros até a primeira campanha de nacionalização, enquanto na Escola Nova essa divisão não existia, até porque, analisando os livros de registros de alunos que encontramos, concluímos que a grande maioria dos alunos era da comunidade teuto-brasileira; (3) o currículo de ambas as escolas e as práticas que pudemos inferir a partir dos documentos analisados, levaram-nos a concluir que ambos os colégios, inicialmente, guiavam-se teórica e metodologicamente pelas diretrizes de ensino em voga na Alemanha, ainda que houvesse muitos pontos de aproximação com o que ocorria na escola brasileira, principalmente em função da influência dos

²³⁰ Como já comentado, utilizamos (RJ) em alusão à palavra Rio de Janeiro e a expressão “antiga Escola Nova” após “Colégio Pedro II” para não correremos o risco de confundir a escola carioca com o colégio que vai suceder a Escola Nova após o processo de nacionalização.

estudos de Pestalozzi e do movimento escolanovista sobre a realidade brasileira a partir, principalmente, da década de 1920. Todavia, à medida que os anos avançam em direção à metade do século XX, cada vez mais o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) se alinha às diretrizes e ao discurso presente na esfera e na cultura escolar brasileira, enquanto a Escola Nova permaneceu resistindo, de certa forma, a essa aproximação, até que fechou as suas portas no final da década de 1930.

Com relação ao regime de pagamento, esclarecemos que o Colégio São Paulo, ainda que oferecesse gratuidade a alguns alunos internos, o que era comum nas escolas católicas, orientava-se por um regime disciplinar que separava alunos pagantes de não pagantes. Enquanto dos últimos era esperada a colaboração nas tarefas de manutenção da casa (como, por exemplo, auxílio na manutenção da horta, no cuidado da área externa), como revela Marcos Konder (em conferência lida por ocasião da comemoração dos 50 anos do colégio em 1927 e publicada em um livreto chamado *O Collegio Sto. Antonio (Reminiscencias)*, disponível no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva), dos demais esperava-se apenas aplicação aos estudos e disciplina. Também na hora das refeições sentavam-se os alunos separados, marcando essa distinção que, segundo Konder, desapareceu quando o colégio passou às mãos dos padres franciscanos²³¹, assumindo o nome de Colégio Franciscano Santo Antônio.

Na Escola Nova, também nem todos eram pagantes, como veremos adiante, e a mobilização da comunidade escolar, da administração da colônia, assim como os recursos provenientes da Alemanha supriam as dificuldades financeiras encontradas, contribuindo, acreditamos, para uma diminuição proporcional do preço das mensalidades. É interessante mencionar que para o fundo que auxiliava na manutenção da escola, no início do século XX, contribuía tanto alemães quanto brasileiros de diversas camadas da população. Observando os registros desse fundo encontrados no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva e

²³¹ Conforme dados constantes no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, Padre Jacobs era da Congregação dos Redentoristas e veio para Blumenau a pedido do Papa Pio IX.

registrados no livro caixa da Escola Nova, verificamos a contribuição de políticos, advogados, médicos, comerciantes, industriais, mas também profissionais geralmente associados a classes menos favorecidas economicamente, como jardineiros e empregados do comércio, com ou sem filhos matriculados na escola. Isso nos mostrar que a Escola Nova, de certa forma, materializava os valores emprestados pela população, principalmente aquela correspondente ao núcleo urbano da cidade, não só ao ensino primário, mas também ao ensino secundário.

Kormann (1994) menciona ainda inúmeras iniciativas da escola e da comunidade de forma geral para arrecadar fundos que contribuíssem para a sua manutenção e ampliação. Dentre os professores da escola, em seus primeiros anos, constavam inclusive voluntários pertencentes à comunidade, como Fritz Müller, que lecionava Português e História Natural; Victorino de Paula Ramos, que lecionava Física e Química; e Philipp Doerck, que dava aulas de Educação Física.

Pensando a cultura escolar dentro dos parâmetros que Júlia (2001) nos fornece e pensando a noção de esfera da atividade humana conforme nos sugere Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), podemos entender que tanto no caso da Escola Nova como no caso das inúmeras escolas primárias que vão surgindo ao longo da última década do século XIX e das três primeiras décadas do século XX em Blumenau, a esfera escolar e, dentro dela, a cultura escolar, alargam-se no diálogo com a esfera do cotidiano, de maneira a compreender não apenas os sujeitos e os discursos que convencionalmente transitam por esse esfera, mas também sujeitos outros que vinculam a escola a um projeto futuro de sociedade que é construído e negociado no bojo de um processo sócio-histórico. É assim que valores e crenças presentes na ideologia do cotidiano em diálogo com aqueles que se instituem na ideologia oficial vão determinando finalidades da escola, objetivos a serem alcançados, modos de agir e práticas escolares; também vão conformando programas de ensino, selecionando conteúdos escolares e gerando a demanda por novos materiais didáticos.

Quando Bakhtin (2010 [1920-1924]) vincula o discurso do sujeito à responsabilidade, responsividade e responsabilidade atreladas ao ato responsável e ao contexto em que esse ato se

efetiva, dá-nos uma pista para pensar como então a Escola Nova vai surgir discursivizada nos relatos históricos e nos relatos da época, ressaltada em sua natureza comunitária e em sua afinidade com as demandas, interesses e valores dos sujeitos que constituíam a sociedade blumenauense (principalmente, mas não exclusivamente, o seu núcleo urbano) naquele cronotopo específico. É assim que a escola vai se orientar pelo programa das escolas secundárias alemães e não pelo programa daquela que na época era a instituição modelar de ensino no Brasil, o Colégio Pedro II (RJ), ao mesmo tempo em que prepara seus alunos principalmente para o ingresso em instituições de ensino superior da Alemanha (algo que também ocorria, na época, no Colégio São Paulo (posteriormente Colégio Franciscano Santo Antônio)).

Vejamos que esse diálogo entre a esfera escolar e as esferas que com ela interagem não se efetivava, porém, sem conflito. Dr. Blumenau, em relatório de 1869, citado por Emmendoerfer (1950), falando sobre a situação das comunidades escolares na época, assim se expressa:

Também os professôres são em geral mal pagos e abandonam, não raras vêzes, a ingrata tarefa de professor particular, resultando daí interrupções (de aula) tão inevitáveis como prejudiciais. O pior, porém, é que **com o pagamento de sua contribuição qualquer contribuinte, tão ignorante e mal educado aliás seja, se julgue com o direito de considerar e tratar o professor como seu servente assalariado, não lhe manifestando e tributando a consideração de que êle deve ser revestido para ser bem sucedido na educação e no ensino da juventude; e de lhe impor sua opiniões particulares, ingerindo-se no exercício do ensino e da escola,** e, enfim, de incomodar e desgostar o professor, quando não se curvar a seus mandos, até que seja demitido ou se retirar êle mesmo. (Relatório Dr. Blumenau 1869 – citado por EMMENDOERFER, 1950, p. 289).

O problema com o vencimento e a rotatividade dos professores e a interferência axiológica dos pais mencionado no relatório supracitado vai acompanhar as escolas blumenauense durante um longo período. Também na Escola Nova, havia, segundo Kormann (1994), mudanças constantes de professores, o que acreditamos ter ligação, inclusive, com o fato de que parte de seus professores tinham outras ocupações, caso, por exemplo de Fritz Müller, Paula Ramos e Philipp Doerck, e também em virtude de parte dos professores serem provenientes da Alemanha (alguns inclusive vinham atuar na escola enviados pela associação mantenedora da escola na Alemanha), não tendo a intenção de fixarem moradia no Brasil.

No excerto, ainda é digna de nota retomar a maneira como os pais agiam na escola e sobre ela e, mais especificamente, como se delineava a relação tensa e conflituosa entre os pais e os professores. Segundo Emmendoerfer (1950), além dos baixos salários, também os conflitos e as exigências dos pais, que pagavam para manter os filhos nas escolas particulares e nas escolas comunitárias, agiam no sentido de desmotivar os professores. Como a escola não era então um espaço constituído, mas sim em constituição, e nessa constituição a comunidade tinha uma grande importância (inclusive como demandante e mantenedora da escola), os sujeitos que compunham essa comunidade, certamente, esperavam ver o seu discurso permeando o discurso escolar e seus valores e crenças sobre a escola e a cultura escrita lá materializados. Lembramos que a relação entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial nunca se efetiva sem confronto, a sociedade sempre se move no confronto entre diferentes índices sociais de valor e relações de poder.

O fato de o Colégio São Paulo (posteriormente Colégio Franciscano Santo Antônio) ter natureza particular e não ser fruto de uma sociedade escolar, como era a Escola Nova, não o deixava imune a esse diálogo, até porque, como diz Bakhtin (2010 [1920-1924]), na vida, não temos alibi para não nos posicionarmos. O Padre José Maria Jacobs, fundador e diretor do Colégio São Paulo, era uma figura bastante influente no início da década de 1890, assim, seus posicionamentos políticos e religiosos, marcadamente em oposição aos ideais republicanos e ao estado laico, também eram bastante notórios na época. Ao

longo da primeira metade da década de 1890, os atritos entre o padre e as esferas públicas de poder na cidade e no estado vão se tornando mais acirrados, motivo pelo qual, em 1896, o padre José Maria Jacobs deixa Blumenau e o colégio na mão dos franciscanos. Era assim que iniciava a trajetória do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), cuja constituição vai estar atrelada ao que Dallabrida (2007) nomeia de cultura escolar católica. Segundo ele, “o catolicismo romanizado transplantado para o Brasil, especialmente a partir do final do século XIX, ajudou a produzir a sociedade burguesa brasileira.” (DALLABRIDA, 2007, p. 264).

O Colégio Franciscano Santo Antônio, ainda que agisse autonomamente, não estava desvinculado de uma rede mais ampla de colégios franciscanos no Brasil, como o Colégio Canarinhos de Petrópolis e o Diocesano de Lages. Essa rede, segundo dados constantes em relatório de 1931, em que o Colégio Franciscano Santo Antônio solicitava equiparação ao Colégio Pedro II (RJ), contava com 88 instituições de ensino, 28 padres que ministravam aulas na rede, 173 professores leigos e mais de 8.000 alunos. Essa dado, que também é realçado por Diegoli (2007) em sua pesquisa sobre a constituição do Colégio Franciscano Santo Antônio, ajuda-nos a compreender que havia uma articulação tal dentro da rede que permitia a circulação de padres-professores de uma unidade para outra, além de uma certa afinidade de pensamento, a qual relacionamos à “cultura escolar católica” da qual fala Dallabrida (2007). Assim, em todas as escolas, impunha-se uma série de rotinas, regras e normas a serem seguidas dentro do espaço escolar, as quais também dialogavam com a realidade fora da escola.

Eram colégios pensados para atender a elite, por isso, a cultura escolar que cultivavam era marcada por traços burgueses e pela internacionalização de seus quadros, porque, como aponta Dallabrida (2007, p. 263), naquele momento, “o catolicismo romanizado empreendia intensa expansão mundial.”.

O que nos parece claro até aqui é que se, por um lado, a instituição do ensino secundário em Blumenau aproxima-se da maneira como ela se efetivou no restante do país e do estado, ou seja, a partir da iniciativa particular e de ordens religiosas cuja influência no ensino secundário viveu um movimento ascendente ao longo das últimas décadas do século XIX e das primeiras

décadas do século XX; por outro, no caso específico da Escola Nova, ela se afasta da maneira como isso se efetivou em outras localidades, em virtude da mobilização comunitária que se colocava por trás do caráter “particular” da escola, das finalidades que guiavam o ensino, o que implicava, inclusive, a seleção de conteúdo e a configuração das disciplinas escolares e do papel ocupado pela própria comunidade na delimitação de rumos a serem seguidos na escola e pela escola.

Antes falamos que o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) aproximava-se, por um lado, dos demais colégios da rede franciscana, todavia, havia também um afastamento em relação a eles, o que se deve, principalmente, acreditamos, ao contexto no qual o colégio se constituiu. Em Blumenau, o público atendido pelo colégio mesclava alunos que falavam a língua portuguesa, com outros que usavam preponderantemente o alemão. Assim é que, conforme relatos de Marcos Konder (1927) publicados no mesmo livreto ao qual fizemos referência no início da seção (Anexo J), havia classes destinadas aos brasileiros e outras destinadas aos filhos de imigrantes. Konder assim as descreve quando fala do único professor leigo que havia no ensino secundário, o Sr. Buerschaper:

O unico professor leigo era o Sr. Buerschaper, um homem de meia idade, de rosto largo e ossudo, de barbas propheticas cõr de milho, tismadas pelo fumo. Lente de escripturação mercantil, inglez e não sei o que mais, ensinava especialmente os brasileiros, isto é, os que não conhecendo o allemão, não podiam dispensar a língua vernacular para o estudo das differentes materias do curso. **Nós outros aprendiamos tudo em allemão.** Embora isso pareça immodestia, devo registrar que **a aula dos brasileiros deixava muito a desejar quanto à disciplina.** O pobre do sr. Buerschaper muito se amofinava com os seus alumnus, recorria de quando em vez ao bastão da legalidade; mas **não havia meio inteiramente eficaz para reprimir a anarchia implantada por certos elementos.** Sómente diante do olhar firme e

energico de Frei Solano se acalmavam os impetus daquelles rebeldes.

Embora não se tratasse senão de um **collegio primario com algumas materias complementares do curso secundario**, revestia-se o ensino da maxima homogeneidade e efficiencia. **Tudo de achava bem dosado: os períodos de estudo, de orações, de recreio e de repouso.** (KONDER, 1927 - O Collegio Sto. Antonio (Reminiscencias), Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

A partir do relato de Konder, algumas questões parecem-nos claras: (1) da mesma maneira que na Escola Nova, no Colégio Franciscano Santo Antônio, as aulas de todas as disciplinas, acreditamos que inclusive as de língua portuguesa, eram ministradas em alemão para os descendentes de imigrantes; (2) para os “brasileiros”, as aulas eram ministradas em português e, ao que parece, predominantemente por um professor, o Sr. Buerschaper; (3) as fronteiras entre brasileiros e teuto-brasileiros eram delimitadas por valores que ultrapassam a questão linguística e que aparecem claramente valorados por Konder quando ele faz referência à questão disciplinar. O discurso de Konder é marcado por uma plurivocalidade (BAKHTIN, 1997 [1929]), que remete a outros discursos aos quais já fizemos referência e que aludem ao suposto “caráter pouco disciplinado e até indolente” dos brasileiros; (4) Konder se refere ao colégio como um colégio de ensino primário que oferecia, a título de complementação, disciplinas do curso secundário; porém, observando o programa do Colégio Franciscano Santo Antônio para o ano de 1897, fica claro que esse não é o entendimento que o próprio colégio tinha dos cursos que ofertava.

A maneira como vemos, percebemos e interpretamos o outro e mundo de forma geral é sempre balizada pelo nosso horizonte apreciativo (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Igualmente, todos os nossos textos têm uma natureza sócio-histórica-axiológica (Bakhtin/Voloshinov, 1993 [1929]) portanto, era natural que Konder percebesse o colégio de maneira diversa daquela como a administração do próprio colégio o percebia, o que os

leva a valorar o trabalho lá realizado de forma também diversa em seus textos. Ainda, lembramos que há um afastamento temporal sensível entre a década de 1890, época em que Konder vivenciou a experiência de estudar no colégio e em que o programa de 1897 foi publicado, e o ano de 1927 quando a conferência foi proferida.

Como já dissemos, o ponto de vista é cronotópico (BAKHTIN, 2003f [1970/1971]), o ato de rememorar o passado é sempre o de revisitar o vivido a partir de um ponto de vista diferente, assentado sobre um cronotopo diverso daquele em que se viveu cada experiência. Ora se o sujeito eternamente inconcluso é sempre um sujeito de seu tempo (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993 [1929]; GERALDI, 2010), entre a experiência vivenciada por Konder e o relato dessa experiência, não apenas o menino Marcos Konder tinha se tornado outro sujeito, o político Marcos Konder, que governava o município de Itajaí, olhando então o colégio e sua formação a partir de “lentes” diferentes daquelas que, na década de 1890, orientavam a visão dos professores e administradores do colégio, como também uma série de novas legislações haviam surgido, contribuindo aos poucos para a institucionalização do ensino secundário.

Nossa intenção nesta subseção era falar a respeito da maneira como se configurava a relação entre os dois colégios que, na última década do século XIX, mobilizaram-se pela oferta do ensino secundário, apontando os pontos em que se aproximavam e em que se afastavam para que possamos, ao longo do item 6.2.1.2, discutir de forma mais efetiva a maneira como o ensino de língua portuguesa neles se constituiu.

6.2.1.2 A configuração da disciplina de Língua Portuguesa nesse tempo-espço

São poucos os dados que temos a respeito da maneira como então se configurava o ensino de língua portuguesa na Escola Nova. Como já apontamos, ainda que as aulas fossem dadas em alemão, a escola ensinava a língua portuguesa, condição essa necessária para que recebesse subvenção do governo estadual para auxiliar na sua manutenção.

Já falamos anteriormente que a Lei n. 1.114, de 30 de setembro de 1886, da Província de Santa Catarina, estabelecia que para fazer jus à subvenção do governo provincial (e posteriormente do governo estadual) as escolas precisariam ensinar a língua portuguesa. Como aponta Júlia (2001), “[...] os textos normativos sempre devem nos reenviar às práticas.”. Segundo Emmendoerfer (1950), a lei²³² surgiu como uma contrapalavra ao regulamento para as escolas particulares proposto por Dr. Blumenau ao governo da Província, em que sugeria que as escolas fossem subvencionadas e fiscalizadas, o que incluía a inspeção relativa ao ensino de língua portuguesa. Segundo o autor,

O Dr. Blumenau não se julgava com o direito de fazer imposições às sociedades escolares, em referência ao ensino nacional, enquanto elas mantinham as escolas exclusivamente com os próprios recursos e não ofendiam as leis. Para melhorar tal situação, pleiteou junto ao Govêrno uma subvenção às escolas particulares, para facultar à competente autoridade “dentro de razoáveis limites, o direito de ingerência nos negócios das escolas particulares.”. (EMMENDOERFER, 1950, p. 150)

Essa seria, então, a origem da lei. Em relatório da colônia de Blumenau do ano de 1876, ao qual Emmendoerfer (1950) faz referência, Dr. Blumenau assim se referia ao regulamento que havia proposto: “À instrução em língua nacional, deu-se no mesmo regulamento a importância não só devida e conveniente, mas também perfeitamente reconhecida por todo e qualquer colono algum tanto inteligente, como um elemento essencialíssimo para a futura prosperidade de seus filhos em êste vasto país.” (EMMENDOERFER, 1950, p. 291). Vejamos como Dr. Blumenau vai de certa forma agenciando o projeto de

²³² Emmendoerfer (1950) não se refere explicitamente a essa lei, mas, interpretando o que aponta em seu texto, imaginamos que a lei à qual faz alusão seja a lei n. 1.114, em virtude da natureza e finalidade com a qual foi criada: vincular a subvenção de escolas particulares (no valor de 15\$000 mensais) à oferta do ensino de língua portuguesa.

sociedade que ele e a elite urbana então instalada na colônia projetam para Blumenau e como ele engendra mecanismos de controle e fiscalização de maneira que esse projeto se consolide. Isso nos faz supor que as relações na colônia não eram tão hegemônicas e pacíficas como se poderia supor, o próprio Dr. Blumenau aponta ter dificuldade de interferir nas escolas comunitárias, dificuldade essa superada pelo pagamento da subvenção, que tornava obrigatória a fiscalização. Ainda é digna de nota a associação que Dr. Blumenau faz entre a “inteligência” do colono e a compreensão da importância do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o que nos faz depreender a maneira como o administrador da colônia avaliava os colonos em estreita relação com as crenças e valores que estes tinham em relação à cultura escolar e, mais especificamente, em relação ao papel da língua portuguesa na escola.

Segundo Kormann (1994), para fazer jus à subvenção do estado, além do ensino do português, a Escola Nova oferecia 53% de ensino gratuito. Kormann realça que, segundo o diretor da escola na época, o Pastor Faulhaber, seria “obrigação de toda conveniência que os alunos da Instituição se aperfeiçoem na língua pátria, tanto no falar como no escrever.” (FAULHABER *apud* KORMANN, 1994, p. 136). Não temos dados que nos permitam compreender como era articulado o ensino de língua portuguesa, nessa época, na Escola Nova, mas, observando os dois cadernos de caligrafia abaixo - o primeiro de 1889 e o segundo de 1891, ambos da família Gaertner (Figuras 18 e 19) -, fica claro que, nas aulas de caligrafia, por exemplo, mesclava-se o português e o alemão.

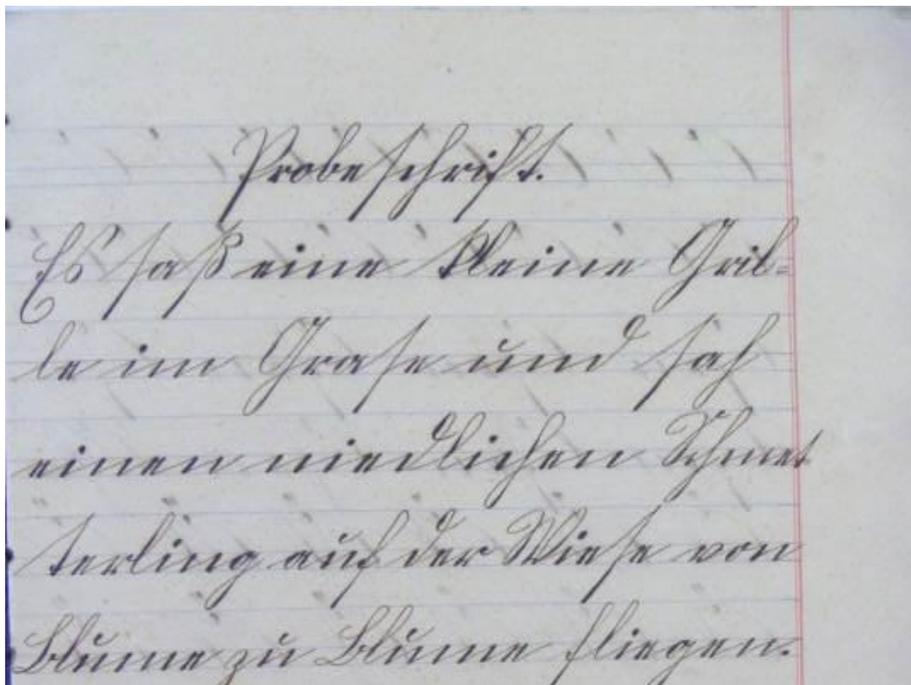


Figura 18 – Página do caderno de caligrafia de Edite Gaertner (1891)
Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

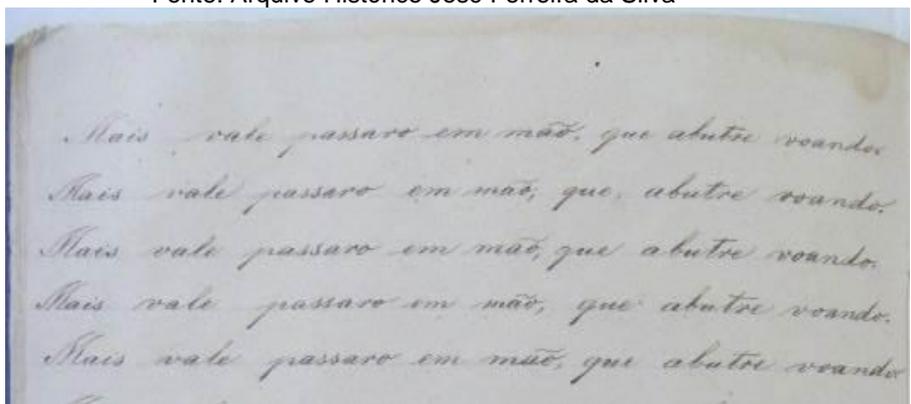


Figura 19 – Página do caderno de caligrafia de Victor Gaertner (1889)
Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Na época, na Escola Nova, o ensino, ministrado em alemão, era organizado ao longo de seis classes. Segundo

Kormann (1994), nas classes superiores, a língua portuguesa era progressivamente mais utilizada na mediação das aulas de leitura e escrita. Além do português e do alemão, o programa da escola compreendia o ensino do francês, do inglês e do latim. Kormann (1994) afirma que o programa da escola alinhava-se ao das escolas reais alemães²³³ (*realschulen*). A observação da autora faz sentido se pensarmos na duração do curso secundário que, tanto na Escola Nova, como nas escolas reais, era de seis anos, todavia, as escolas reais não se destinavam a preparar os alunos para o acesso ao ensino superior e não ofertavam o ensino do latim, o qual figura no programa da Escola Nova. Acreditamos que o programa da escola foi de certa maneira pensado para adequar o ensino ministrado nos ginásios reais (*Realgymnasien*), nos quais o latim era ensinado e os quais davam acesso ao ensino superior, em um programa de seis anos.

Se a comparação for feita com o que determinava o texto do Decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890, correspondente à reforma Benjamim Constant, verificaremos a ausência do grego, e a presença concomitante do inglês e do alemão, enquanto o texto do decreto fala no ensino do inglês ou do alemão.

²³³ Conforme Russel (1899) o ensino secundário alemão, no final do século XIX, era oferecido nos ginásios (*Gymnasien* e *Progymnasien*), nos ginásios reais (*Realgymnasien* e *Realprogymnasien*), nas escolas reais (*Oberrealschulen*, *Realschulen* e *Höhere Bürgerschulen*) e em escolas especiais cujos currículos fossem oficialmente aprovados. Cabia aos ginásios a preparação dos alunos que dariam prosseguimento em seus estudos no ensino superior, assim, seria objetivo do ginásio a preparação dos alunos, através de uma ampla prática humanística, para o estudo independente das artes e das ciências. O ginásio se organizava ao longo de nove anos divididos em três blocos de três séries: séries inferiores: Sexta, Quinta e Quarta; séries intermediárias: *Untertertia*, *Obertertia* e *Untersecunda*; séries superiores: *Obersecunda*, *Unterprima* e *Oberprima*. Os ginásios reais e humanísticos tinham como finalidade dar aos alunos uma educação de base liberal, focada no ensino de línguas modernas, matemática e ciências naturais. Os alunos que cursavam os ginásios reais podiam ser admitidos em cursos superiores de matemática, ciências naturais, línguas modernas e nas escolas tecnológicas; porém não tinham acesso à universidades de direito, medicina e teologia. As *realschulen* eram as escolas em que as línguas clássicas não eram ensinadas, sendo os conteúdos de ensino organizados ao longo de seis anos; já nas *Oberrealschulen* o currículo compreendia nove anos. O foco dessas escolas voltava-se ao ensino de línguas modernas e ciências naturais. Os egressos das *Oberrealschulen* eram admitidos em cursos superiores de matemática e ciências naturais, mas nessas universidades tanto os alunos das *Oberrealschulen* quanto os dos *Realgymnasien* eram frequentemente considerados inferiores aos dos Ginásios.

Lembramos que a reforma Benjamin Constant pouco foi cumprida, mas que nela deslocava-se o foco do ensino centrado nas humanidades para o ensino centrado nas ciências exatas e naturais. Acreditamos que a matriz curricular da Escola Nova, tal como a matriz curricular dos ginásios reais alemães, mantinha a centralidade no ensino e aprendizagem de línguas, já que, como já apontamos antes, tinha como objetivo preparar os alunos para o ingresso em universidades na Alemanha.

Com relação ao Colégio Franciscano Santo Antônio, acreditamos interessante comparar os programas de 1893 (quando ainda Colégio São Paulo, mas já administrado pelos franciscanos) e de 1897 (quando já Colégio Franciscano Santo Antônio). Kormann (1994) reproduz uma propaganda publicada pela administração do colégio no *Blumenauer Zeitung*, em 1893, a qual transcrevemos abaixo:

COLLEGIO DE S. PAULO
em Blumenau – Estado de Santa Catharina
INTERNATO ALLEMÃO-BRAZILEIRO
DO SEXO MASCULINO

Este collegio, dirigido pelos Padres Franciscanos, favorecido pela situação de seus edifícios n'um logar saluberrimo e facilmente accessivel por navegação a vapor, abrirá, em 1º de Fevereiro de 1894, além de sua Escola de ensino primário, também um curso de ensino secundário, juntamente com uma Secção commercial e industrial.

O ensino primário ou elementar abrange: Doutrina, Lingua allemã e portugueza, Geographia, Historia do Brazil, Arithmetica, Physica, Historia Natural.

O ensino secundario ou gymnasial, que servirá de preparatorio para Estudos acadêmicos, quer no Brazil, quer na Alemanha, inclue: Historia Sagrada, Lingua portugueza, allemã, latina e franceza (à vontade tambem: grega, italiana e ingleza), Arithmetica, Algebra, Historia Universal e Patria, Geographia,

Physica e Chimica, História Natural e Desenho.

Alem disso oferece-se aos alumnus occasião de apprender a lingua internacional, o Volapuk, bem como Stenographia, hoje cada vez mais apreciada pela sociedade civilizada.

Na secção commercial e industrial ensinam-se: Geographia e Historia, em relação especial ao commercio e industria, Direito de Administração e Commercio, economia política popular, Estatística, Rendas Publicas, Escrituração Mercantil, Calligraphia.

O ensino de Canto e Gymnastica: comum a todos os alumnus.

Ensino particular: Musica instrumental, Photographia.

Como lentes estão servindo Frades, cuja habilidade, na Allemanha, legalmente foi documentada e, alli mesmo, provada por uma pratica de alguns annos. Os mesmos constantemente mantem a necessaria vigilancia sobre cada um dos alumnus.

Os alumnus teem quarto refeições por dia, sendo a comida boa, variada, nutritiva e suficiente.

Os serviços domesticos são feitos por Irmão da Ordem.

A simples pensão annual - 360\$000, a adiantarem-se em duas prestações.

Os avisos de entrada devem ser feitos antes de 1o. de janeiro.

Esclarecimentos mais minusiosos dará

O Diretor

Pe. Zeno Wallbroehl – O.S.F

(Anúncio Colégio São Paulo publicado no jornal Blumenauer Zeitung, reproduzido por KORMANN,1994, p. 121-122, grifos nossos).

Como aponta Bakhtin (2003d [1953]), o sujeito espera uma compreensão ativamente responsiva do seu texto, “ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas

duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 272), nesse contexto, “O sentido sempre responde a certas perguntas.” (BAKHTIN, 2003f [1970/1971], p. 381). Ora, pensando que o gênero que baliza a produção do texto supracitado é o gênero *propaganda*, o que, portanto, vincula-o (o texto) ao desejo de convencer o interlocutor previsto, leitor do jornal, a matricular seu filho no colégio, era preciso ressaltar as novidades e as reformas feitas pela nova administração. Lembramos que o colégio era então entendido como um colégio de elite, para isso, precisava realçar, em sua propaganda, questões que os membros da elite letrada blumenauense (não apenas os teuto-brasileiros, mas também os brasileiros que já vinham se instalando na cidade) valorassem positivamente.

Apenas para se ter uma ideia comparativa, em 1897, as mensalidades eram progressivas na Escola Nova, sendo as mais elevadas no valor de 5\$000 Rs. Já no colégio franciscano, as mensalidades para o ensino secundário eram fixas nesse mesmo valor, independentemente da série em que o aluno se encontrava. Além disso, as aulas particulares eram pagas, no valor de até 3\$000 Rs por disciplina escolhida. Para alunos internos, o Colégio Franciscano Santo Antônio cobrava 400\$000 Rs por ano, divididos em duas prestações (fevereiro e julho). Ainda eram cobrados 20\$000 Rs para lavagem de roupa por semestre, além do colégio solicitar um depósito de 50\$000 Rs ou mais nas mãos do procurador para despesas gerais. Também, era solicitado um amplo enxoval aos alunos internos. Tudo isso o configurava como um colégio dirigido a uma classe social bem definida.

Vejamos que o colégio se intitulava *alemão-brasileiro* e esclarecia, logo nas primeiras linhas do anúncio, que tinha por objetivo preparar os alunos para cursos superiores (estudos acadêmicos) no Brasil e na Europa. Portanto, se o valor das mensalidades restringia o acesso ao colégio àqueles que podiam pagar por esse serviço, por outro lado, o fato de dirigir-se tanto aos teuto-brasileiros quanto aos brasileiros natos, atraía para o colégio um público diverso, vindo não somente de Blumenau, mas também de outras localidades, que podia ter ou não o alemão como primeira língua, e que podia desejar que seus

filhos continuassem seus estudos em uma universidade no Brasil ou no exterior.

Além disso, o programa transparecia modernidade e incluía matérias de cunho técnico voltadas ao comércio e à indústria, que já prosperavam em Blumenau. Ademais, se compararmos as disciplinas da “seção comercial e industrial” com aquelas recomendadas na Reforma Benjamim para o ensino primário de segundo grau²³⁴, notaremos algumas semelhanças, sendo a diferença principal a ausência da disciplina de Língua Portuguesa, presente na reforma e ausente no programa do colégio. Sublinhamos aqui o ensino da caligrafia, que parecia ser relevante na época para se ocupar cargos públicos e cargos associados a tarefas administrativas, supomos nós em virtude do fato de a escrituração mercantil e a redação comercial ser manuscrita na época.

O currículo do ensino secundário, somado às disciplinas ditas facultativas (as quais eram pagas separadamente), no que tange ao ensino de línguas, compreendia tanto o programa de ensino do Colégio Pedro II (RJ), quanto dos ginásios reais alemães, motivo pelo qual o egresso poderia candidatar-se a universidades do Brasil e do exterior. Acreditamos mais uma vez que o ensino da literatura brasileira estivesse compreendido no estudo da Língua Portuguesa, assim como o estudo da literatura alemã estaria compreendido no estudo do Alemão. Ao que nos parece, o currículo do colégio estava efetivamente alinhado a atender as demandas dos exames preparatórios para o ensino superior, uma vez que essa preocupação em atender aos ditos exames é realçada na propaganda. Como os exames, de certa forma, alinhavam-se também ao programa do Colégio Pedro II (RJ) e vice-versa, acreditamos que isso sinalizava uma preocupação do colégio em buscar, pelo menos oficialmente, uma aproximação desse programa.

Como o programa trazia muitas inovações e, talvez, disciplinas desconhecidas dos leitores, observamos que há uma preocupação em se explicar sobre o que se fala e porque certas disciplinas são ofertadas como facultativas, como é o caso da estenografia.

²³⁴ Lembramos que a reforma Bejamim Constant instituiu o curso primário de 1o. e de 2o. graus, sendo este último mais voltado a uma formação profissional.

Ressaltamos ainda que a propaganda, com o objetivo de garantir aos pais o “tipo de Educação” que os filhos teriam, incluí dados relativos à rotina interna do colégio (lembramos que na época do padre Jacobs alguns dos alunos realizavam serviços domésticos), a questões de ordem disciplinar, afinal, disciplinar o corpo e a alma dos sujeitos era então uma das grandes preocupações das escolas, e a respeito da experiência prévia dos professores que lecionariam no colégio.

Outro ponto relevante é que a propaganda ressalta algumas questões que vão se tornar muito presentes no discurso escolar no Brasil, principalmente a partir da virada do século (XIX para XX): o discurso da virilidade (SILVA FILHO, 2013), associado à prática da ginástica; o discurso do higienismo (SILVA FILHO, 2013), associado ao ambiente “salubérrimo” do colégio e às refeições “nutritivas” por ele oferecidas; o discurso da modernidade, associando os conteúdos ministrados no colégio àqueles demandados pelas sociedades “civilizadas”.

No programa de 1897 (Anexo K), ficam mais claras as normas disciplinares que regiam o colégio, as quais, segundo Dallabrida (2007), vão marcar todos os ginásios católicos que surgem nessa época. O programa do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) de 1897 se configura à semelhança de um regulamento da instituição de ensino, ou seja, de um código de regras e condutas. Lá, por exemplo, na seção *Avisos*, consta que “Doenças contagiosas, preguiça incorrigível, desobediência teimosa e sobretudo vícios contra a moralidade serão causas de expulsão do Colegio.”. Na seção *Condições de admissão*, consta que na escola primária não seriam admitidos meninos (o colégio na época ainda não tinha uma seção feminina) com mais de 12 anos que não soubessem ler e escrever e que meninos expulsos de outros colégios não seriam aceitos. Como não havia, na época, uma idade definida em lei para o ingresso no ensino primário, o regulamento do colégio define essa idade, ao dizer que não receberia meninos maiores de 12 anos para ingresso na primeira série (em outras palavras, que não soubessem ler e escrever).

Vejamos como os mecanismos de disciplinamento e seleção vão então sendo mobilizados no bojo da cultura escolar para dar lugar à formação de elites culturais, ao mesmo tempo em que se materializam em um discurso da escola e sobre a

escola. Como “A vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003g [1961-1962], p. 348), esse discurso dialoga com discursos outros que lhe foram anteriores e contribuem para sedimentar a ideia de que a “boa escola”, a escola que atende as elites, é também a escola disciplinadora.

No programa de 1897, no que tange ao ensino de línguas no curso primário, estavam listadas: língua alemã, língua portuguesa, ortografia nas duas línguas e caligrafia. Já o curso secundário se organizava ao longo de quatro anos e, no que se refere ao ensino de línguas, no primeiro ano, estudava-se: português, alemão, francês e inglês como disciplinas obrigatórias. No segundo ano, a essas disciplinas juntava-se escrituração mercantil; no terceiro ano, em lugar de escrituração mercantil, havia a repetição das gramáticas das diversas línguas (lembramos que a repetição de conteúdos estava também sugerida no texto da Reforma Benjamim Constant), conversação, leitura de livros clássicos nas diversas línguas, noções de língua latina; no quarto ano, esse conteúdo era substituído pelo estudo da retórica. Ainda, como disciplinas facultativas, estudavam-se italiano, grego, latim e volapuk²³⁵.

No programa de 1897 do Colégio Franciscano Santo Antônio novamente notamos que as línguas abordadas (somando-se as obrigatórias às facultativas) atendem ao que estava contemplado no programa dos ginásios reais alemães e ao que estava contemplado do programa do Colégio Pedro II (RJ). Dallabrida (2007) aponta que a opção pelo estudo “das línguas faladas nos países europeus hegemônicos na primeira metade do século XX [e também no final do século XIX] – França, Inglaterra e Alemanha – [...] indica a opção pelo ensino secundário moderno”, que se marcava tanto no currículo do Colégio Pedro II (RJ), quanto no currículo do Colégio Franciscano Santo Antônio e na Escola Nova. Notamos também que, ainda que não exista uma disciplina nomeada *Literatura*, no terceiro ano do ensino secundário, figura, no programa do colégio, a leitura de livros clássicos nas diversas línguas, o que, acreditamos, vinculava o estudo da literatura a uma perspectiva

²³⁵ O volapuk foi e é uma língua artificial criada no final do século XIX, na Alemanha, com a pretensão de assumir o papel de língua universal. (Informações disponíveis em: <<http://xn--volapuk-7ya.com/>>. Acesso em 28/10/2013).

eurocêntrica. Conforme descreve Dallabrida (2007) quando fala do Ginásio Catarinense²³⁶ (situado em Florianópolis) nas primeiras décadas do século XX, o qual também era administrado por padres alemães, o estudo de produções literárias em diversas línguas, somado ao estudo dessas línguas, da história, geografia e filosofia (disciplina contemplada no último ano do ensino secundário do Colégio Franciscano Santo Antônio), alinhava-se a uma perspectiva cultural eurocêntrica, que foi bastante influente em Santa Catarina até o final da década de 1930, mas que, na cidade de Blumenau, já era bastante pronunciada no final do século XIX, em virtude das particularidades da colonização.

Russel (1899) destaca o papel que o estudo da literatura (principalmente alemã) tinha no ensino secundário alemão no final do século XIX, o qual, normalmente, estava associado ao estudo da história e, por vezes, da religião. Conforme Chervel e Compère (1999, p. 152), a lógica dos estudos centrados nas humanidades funcionava no sentido de “uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma.”, assim é que, como o autor sublinha, na Alemanha, na época, o teatro era suplementar à escola e ao ensino de literatura, prática essa que era incentivada pelas escolas e pelos próprios teatros, que facultavam aos alunos o acesso a peças teatrais e apresentações musicais a valores bastante reduzidos. Vejamos que no capítulo quarto já fazíamos referência ao papel do teatro na sociedade blumenauense e nas apresentações escolares, vemos aqui como o teatro e o ensino de línguas se articulavam, constituindo parte da cultura escolar. Russel (1899) também menciona o papel fundamental que a memorização (principalmente de textos ou excertos de textos literários) tinha na escola alemã (e adicionamos, também na escola brasileira), papel esse que também se vinculava ao estudo da literatura e ao desenvolvimento de um gosto e estilo literário. De certa forma, a prática da memorização também se articulava aos exercícios teatrais sobre os quais já falamos, realçando a vinculação entre

²³⁶ Conforme Dalalbrida (2007), o Ginásio Catarinense, fundado pelos jesuítas e localizado em Florianópolis, começou a funcionar regularmente em 15 de março de 1906, tornando-se, até a década de trinta, o único estabelecimento de ensino “oficial” (ou equiparado) de ensino secundário em Santa Catarina.

as práticas escolares vivenciadas pelos teuto-brasileiros na Europa e aquelas que aqui se constituem, tanto no âmbito do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), quanto da Escola Nova.

Quanto ao estudo da retórica, nos programas do Colégio Pedro II (RJ), a partir de 1882, a disciplina de Retórica deixa de figurar formalmente, ainda que, como realçamos no capítulo anterior, os conteúdos a ela tradicionalmente atrelados em parte continuem figurando nos programas e voltem a aparecer, na sua quase totalidade, no programa de 1929, incorporados a outras disciplinas escolares. Lembramos que o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) era uma escola voltada à formação das elites, e, como apontam Chervel e Compère (1999), essa formação em muito esteve associada ao estudo da retórica.

Progressivamente, à medida que o latim foi perdendo o seu espaço na escola, as línguas vernáculas o substituíram na disciplina de Retórica, mas a preocupação em se manter a “clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das idéias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação justa possível da língua à idéia.” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 155) permaneceu sendo um objetivo a ser perseguido.

Observamos ainda que, no programa de 1897, à repetição das gramáticas diversas, somam-se atividade de conversação. Na Alemanha, também segundo Russel (1899), nessa época, durante os primeiros anos, o trabalho com a gramática se efetivava por meio de uma metodologia indutiva, evitando o excesso de nomenclatura gramatical. Somente nos anos mais adiantados focava-se o estudo “formal” da sintaxe, o qual, segundo o autor, era geralmente considerado muito complexo pelos alunos. Com relação às atividades de conversação, ainda que não saibamos como essas atividades eram realizadas, acreditamos que aqui surge uma inovação. Lembramos que, nos programas do Colégio Pedro II (RJ), o estudo de línguas estrangeiras era permeado principalmente por atividades de ditado, tradução, versão e interpretação de textos, o que denota uma abordagem centrada na modalidade escrita da língua; portanto, realizar atividades de conversação significava deslocar pelo menos parcialmente esse foco para o modalidade oral da

língua. Russel (1899) aponta que na Alemanha, na época, atividades de conversação, pequenas exposições orais sobre textos lidos e a reenunciação oral desses textos eram utilizadas para correção de aspectos da comunicação oral. Acreditamos que aqui o objetivo da atividade seja o mesmo.

Quando nos voltamos a pensar a realidade do ensino brasileiro em uma dimensão macrocultural, verificamos que a mesma abordagem para o ensino da gramática e atividades semelhantes de comunicação oral vão aparecer no programa do Colégio Pedro II (RJ) de 1931, como mencionado no capítulo anterior, fruto principalmente da influência escolanovista no programa.

Como vemos, fica claro que, no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), o ensino de língua portuguesa se efetivava tanto no curso primário como no secundário. No caso do curso secundário, o número de horas dedicado a essa disciplina era crescente ao longo do curso (5 aulas por semana ao longo dos dois primeiros anos e 7 aulas por semana ao longo dos dois últimos). Mas de que forma ele se organizava? Para responder a essa pergunta, analisaremos os registros de aula dos professores, os quais eram feitos semanalmente. Encontramos registros feitos em sua totalidade em alemão, registros em que apenas os conteúdos relativos à disciplina de Língua Portuguesa encontravam-se em português e registros inteiramente redigidos em português. Obtivemos nos arquivos do antigo Colégio Franciscano Santo Antônio (hoje Colégio Bom Jesus – Santo Antônio) registros relativos ao ensino secundário para o ano de 1895 (a partir de setembro, em alemão, com os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa grafados em português na maioria das vezes); para o ano de 1896 (em português) e para o ano de 1897 (também em português)

Nos registros, dos quais colocamos um exemplo no Anexo L e na figura 20, a seguir, desta tese, constavam a disciplina lecionada (nomeadas como objetos de ensino²³⁷), o conteúdo

²³⁷ No caso do ensino de língua portuguesa, ele frequentemente aparecia dividido em “objetos de ensino”. Assim, para o ensino primário, nos “objetos de ensino”, figuravam: composição, leitura e gramática da língua portuguesa (além do estudo da

das lições ministradas, se esse conteúdo estava ou não finalizado e quem era o professor responsável pela disciplina (ou objeto de ensino).

Objetos	Lições	Acabado: Professor
1 Calculus	Frangia	Acabado P. de Jesus
2 Historia sagrada	Jesus ensina seus discipulos a orar. Parabola do perdoador	Acabado
3 Portuguez e Imperia	Explicação da carta de D. João VI. Quando se peguemos. Aquele tempo primitivo do Brasil	Acabado

Figura 20 – Registros do Colégio Franciscano Santo Antônio – 1896

Fonte: Arquivos Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau – SC)

No que diz respeito ao período relativo ao ano de 1895 que tivemos a oportunidade de analisar (entre 22 de setembro e 15 de dezembro), observamos que além das leituras realizadas, e de duas atividades envolvendo ditados, trabalhou-se com verbos irregulares (dentre eles principalmente o verbo pôr), regras ortográficas, declarações e ordens, letras com avisos e transformações. Ignoramos o que os professores entendiam por letras com avisos, pensamos que talvez pudessem ser letras com acento. De maneira geral, parece-nos que havia uma preocupação com o ensino e a fixação da variante padrão da língua, expressa na realização de atividades de ditado, no trabalho com verbos irregulares, no trabalho com regras

caligrafia, que era tratado como uma disciplina escolar independente). No ensino secundário, também figuravam esses mesmos “objetos de ensino”.

ortográficas, ainda que seja difícil compreender como efetivamente o ensino e aprendizagem de língua portuguesa se delineava e como, por exemplo, eram desenvolvidas as atividades de leitura. Não foram mencionadas atividades de composição nesse período.

Para os anos de 1896 e 1897, acreditamos ter os registros de duas séries do ensino secundário: uma que acreditamos ser a primeira série e outra a segunda, tendo em vista a presença da disciplina Escrituração Mercantil. Analisando os conteúdos abordados, observamos que há uma grande aproximação entre esses conteúdos no que se refere ao ensino de língua portuguesa (nas duas séries), ao contrário do que ocorre nas outras disciplinas em que o conteúdo difere consideravelmente. Talvez essa retomada de conteúdos seja o que se entende por “repetição das gramáticas das diversas línguas” no programa de 1896.

Nesses registros, a disciplina de Língua Portuguesa figura dividida em composição, gramática e leitura, porém, ao longo de todo o ano, em ambas as séries, fica claro que o foco é centrado no estudo da gramática: primeiro, no estudo da morfologia e, posteriormente, no estudo da sintaxe (de concordância e de regência). Além disso, estudam-se vícios de linguagem e ortografia. De uma série para a outra há uma diferença realmente muito pequena no que tange aos conteúdos abordados, a única diferença realmente parece ser o ponto a partir do qual se começa esse trabalho, na primeira série a partir dos verbos e na segunda a partir dos substantivos. Ainda, durante boa parte do ano, retomam-se os conteúdos gramaticais já trabalhados. Em 1897, por exemplo, esse processo de revisão já inicia no mês de agosto. Como são mencionados exercícios de análise lógica em 1897 e exercícios de análise morfológica em ambos os anos, acreditamos que o ensino de gramática unia a preocupação com a aquisição da língua padrão (pelo menos na escrita) e de uma nomenclatura gramatical. Ainda que o foco não seja diferente daquele então em voga no Colégio Pedro II (RJ), é patente que o programa do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) recobria apenas uma parte do programa do Colégio Pedro II (RJ) para os dois primeiros anos do curso secundário em 1892, apresentado no capítulo anterior. Nessa época, o programa do primeiro ano do Colégio Pedro II (RJ) recobria o

estudo da gramática expositiva e o do segundo, o estudo da gramática histórica.

Quanto ao trabalho com a leitura, durante semanas e mesmo durante meses inteiros, as atividades de leitura eram substituídas por exercícios de análise morfológica e exercícios vinculados aos conteúdos gramaticais abordados. Foi ainda mencionado uma vez um exercício de memorização de um texto lido e a leitura, tradução e análise (morfológica, supomos) de um texto do livro de leitura. Essas atividades fazem-nos pensar sobre a subordinação das atividades de leitura ao ensino e aprendizagem da gramática, uma realidade também observada em outros contextos escolares no Brasil, no trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa.

Com relação às atividades de composição, encontramos menções à produção de narrações e descrições (comparações), o que sinaliza uma centralidade no trabalho com tipologias textuais, mas também, em diversos casos, fala-se na produção de composições curtas, ou de composições a partir de uma temática dada pelo professor. Ainda é importante anotar que também é mencionada a produção de composições em outras disciplinas, como História Natural, Química e Física, as quais, acreditamos, deveriam ser produzidas, pelo menos pelos alunos brasileiros, em português.

Comparando o programa adotado no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) com aquele adotado nos ginásios (e ginásios reais) alemães no final do século XIX e apresentado por Russel (1899) em seu trabalho, encontramos uma notável semelhança entre os conteúdos gramaticais abordados no colégio blumenauense e aqueles abordados nas primeiras séries do ensino secundário na Alemanha (sexta, quinta e quarta séries), o qual se encaminhava da maneira como já explicamos antes, ou seja, com base em uma abordagem indutiva. Quanto ao trabalho com as composições, Russel (1899) explica que o trabalho formal envolvendo a produção de composições iniciava nas séries intermediárias do ginásio. Nas primeiras séries (sexta, quinta e quarta), esse trabalho se limitava a atividades de ditado e a composições curtas, constituídas por pequenos relatos de fatos do dia a dia do estudante. Acreditamos que, no que tange à composição, o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo)

escolheu uma abordagem que se aproximava do trabalho realizado nas classes intermediárias (Untertertia, Obertertia e Untersecunda) do ginásio. Nessas séries, conforme Russel (1899), as composições eram em sua maioria descritivas, havendo também traduções do latim e do francês. Era ainda solicitada dos alunos a paráfrase de outros textos e, quase diariamente, era solicitada a reprodução oral ou escrita dos conteúdos abordados em sala, práticas essas não registradas no colégio blumenauense. Além disso, os professores (das diferentes disciplinas), a cada dois meses, solicitavam dos alunos uma composição sobre o assunto da sua disciplina, que servia tanto como uma avaliação relativa ao conteúdo de sua disciplina, como em relação à produção escrita em alemão: essa parece ser então a origem da prática que observamos nos registros do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).

Como aponta Bakhtin (2003b [1959-1961]), “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos).”. Como vimos até aqui, é a percepção de língua como sistema que predomina na escola, e é o estudo desse sistema que norteia, em muito, os rumos da disciplina de Língua Portuguesa no ensino secundário, em Blumenau, pelo menos no contexto do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), até o final do século XIX. Como é importante situar essa escolha no contexto da época, lembramos que essa era a percepção que norteava o ensino de língua portuguesa também no Brasil e, acreditamos, das línguas vernaculares na Europa de forma geral, na mesma época.

Bakhtin (2003b [1959-1961]), quando fala sobre a natureza do texto, aponta que ele se apoia sobre dois polos: o polo da língua e o do enunciado; enquanto o primeiro remete ao dado, ao que é repetível e reiterável no texto, o segundo remete à irreprodutibilidade, unicidade e individualidade de cada texto. Observando as atividades de leitura realizadas, o que transparece é que é principalmente ao primeiro polo – o do sistema da língua – que a escola dá mais atenção, principalmente no que diz respeito às atividades relacionadas como sendo de leitura.

A virada do século trouxe ao ensino secundário em Blumenau novos desafios e perspectivas, representados pela expansão das escolas primárias particulares, pela criação de livros didáticos direcionados às escolas alemães, pela implantação do primeiro grupo escolar na cidade, e pelas dificuldades impostas pela primeira guerra mundial e pelo primeiro movimento de nacionalização do ensino. Todas essas questões são objeto da nossa próxima subseção.

6.2.2 A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM BLUMENAU DE 1900 A 1920: DESAFIOS E INVESTIMENTOS NA INOVAÇÃO

Nesta subseção, como o próprio título anuncia, refletiremos sobre a maneira como a disciplina de Língua Portuguesa e a própria escola se configuram em Blumenau no período que se inscreve entre a virada do século e o final da década de 1920, época essa marcada por muitas mudanças, desafios e inovações no contexto escolar de forma geral e no contexto da disciplina de forma particular.

Esta subseção se subdivide em duas partes, na primeira abordamos principalmente o contexto mais amplo em que as instituições de ensino blumenauenses se inserem, ou seja, o contexto educacional do estado de Santa Catarina, fortemente marcado, nessa época, pelo primeiro movimento de nacionalização do ensino. Na segunda parte, voltamos-nos mais diretamente para pensar o contexto das escolas de Blumenau - principalmente o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), a Escola Nova e o Grupo Escolar Luiz Delfino - e, nas duas primeiras escolas, a configuração da disciplina de Língua Portuguesa.

6.2.2.1 A conformação das mudanças educacionais no contexto de Santa Catarina – o primeiro movimento de nacionalização do ensino

Fiori (1991), refletindo sobre o ensino em Santa Catarina entre a virada do século e o ano de 1920, aponta que, nessa época, observava-se um aumento progressivo do número de escolas públicas primárias pelo estado. Ao mesmo tempo, como já apontamos, na cidade de Blumenau, o número de escolas primárias comunitárias vivia um momento de rápida expansão. Segundo Fiori (1991), um dos maiores problemas então observados no ensino público era a ausência de professores habilitados a dar aulas e que o quisessem fazer pelos baixos salários pagos pelo governo do estado, principalmente após 1904, quando ocorreu uma redução geral nos vencimentos de todo o funcionalismo público estadual.

Ainda, os encarregados da inspeção escolar, que, como ressalta Fiori (1991), receberam diferentes denominações ao longo do tempo (Chefes de Distrito, Delegados Escolares, Inspetores Escolares de Distrito), quase sempre não tinham instrução adequada para ocuparem o cargo, sendo nomeados principalmente em virtude de influências políticas.

Em 1911, durante o Governo Vidal Ramos, viria a ocorrer uma importante reforma do ensino público estadual, para cuja elaboração o governador convidou Orestes Guimarães. A missão de Orestes Guimarães era a de criar um sistema educacional para o estado, resolver o problema do analfabetismo e promover a assimilação dos grupos étnicos estrangeiros. Por assimilação, Fiori (1991) compreende a mudança gradual de sentimentos, crenças e atitudes, que resulta do diálogo com uma cultura diferente daquela de origem, mudança essa que age no sentido de integrar o indivíduo em tal cultura. Um aspecto particular da assimilação seria a nacionalização, a qual consistiria na adoção de novas crenças, valores e atitudes que se referem à integração na “sociedade política adotiva”.

Naquele momento, no início da década de 1910, buscou-se a nacionalização a partir do desenvolvimento de uma política de “assimilação gradativa”, comandada por Orestes Guimarães. A intenção dessa política era cultivar valores e atitudes considerados relevantes para a integração política da comunidade teuto-brasileira na cultura brasileira, dentre esses valores e atitudes estavam o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a atenção a datas e festividades cívicas, o conhecimento/reconhecimento de aspectos históricos e

geográficos do Brasil e a “educação cívica”, todos esses aspectos compreendidos na legislação educacional que se materializou em Santa Catarina ao longo da década de 1910.

Fiori (1991) ressalta que Orestes Guimarães estava vinculado ao processo de reforma educacional que havia sido levado a efeito na cidade de São Paulo ao longo da década de 1890 e que tinha como protagonista a professora americana Miss Marcia Brown. Conforme Fiori, os métodos apregoados e orientados pela professora americana representavam uma revolução na maneira de se pensar o aluno e influenciaram de forma notável mudanças que ocorreram por todo o país. No caso de Santa Catarina, como a autora também menciona, a experiência paulista influenciou os rumos do ensino de forma relevante até a década de 1940.

O método intuitivo implementado por Miss Marcia Brown era baseado na realização de lições curtas e adequadas à idade, as quais eram alternadas com a prática do canto, de marchas, de ginástica e de trabalhos manuais. Procurava-se tirar proveito da curiosidade do aluno e oportunizar a ele instalações e mobiliário adequado à realização das atividades.

Orestes Guimarães assumiu a educação em Santa Catarina com “mão de ferro”, pois visitava as escolas constantemente, por vezes de surpresa, orientando-as e fiscalizando-as. Segundo Fiori (1991, p. 98, grifo nosso), “Sua presença era tão constante que a alfabetização nos Grupos Escolares [que implantou no estado] deveria efetuar-se seguindo o método analítico e ‘de acordo com a processuação dada **in loco** pelo Inspetor Geral do Ensino.”, cargo então ocupado por Orestes Guimarães.

A primeira unidade de ensino contemplada por Orestes Guimarães foi a Escola Normal Catarinense (em Florianópolis), que teve reformados seu regulamento (em 1911), seu edifício e mobiliário. A reforma instituiu ainda os Grupos Escolares, as Escolas Reunidas e a Escola Complementar, além de passar a nomear como Escola Isolada as numerosas escolas afastadas dos centros urbanos, em que um só professor lecionava em classes multisseriadas. Lembramos que, no contexto da cidade de Blumenau, grande parte das escolas isoladas eram, em sua origem, escolas comunitárias, que recebiam, nessa época, subvenção do governo. Segundo Fiori (1991), em 1917, havia em

Blumenau 10 escolas públicas – o Grupo Escolar Luiz Delfino, sobre o qual falaremos a seguir, e 9 escolas isoladas -, com 574 alunos matriculados. Por outro lado, havia 123 escolas comunitárias, que atendiam a 5.061 crianças, sendo que em muitas dessas escolas, como já apontamos antes, não se ensinava em português.

Interessa-nos aqui, em especial, pensar a instituição dos Grupos Escolares e da Escola Complementar. Em Blumenau, em 1913, foi inaugurado um dos primeiros Grupos Escolares de Santa Catarina²³⁸, o Grupo Escolar Luiz Delfino (Figura 21). Como todos os outros Grupos Escolares da época, ficava localizado em edifício amplo, construído em lugar central na cidade, e reuniu a escola pública dos meninos e das meninas, criadas no século XIX. Constituído à maneira de instituição modelar, seguia as orientações do programa de ensino das escolas primárias, instituído em Santa Catarina, pelo Decreto n. 794 de 2 de maio de 1914.

Segundo Silva e Teive (2009), os Grupos Escolares representaram, até o início da década de 1970, quando passaram a constituir as escolas de 1º. Grau (através da Lei 5.692/71),

o ideal de escola: ensino graduado e racionalizado, classes divididas por idade, sexo e grau de adiantamento das crianças, prédios, instalações e mobiliários construídos segundo os modernos preceitos higienistas, predomínio de disciplinas de caráter enciclopédico, aulas de ginástica, música e trabalhos manuais, método de ensino e materiais didático-pedagógicos para o ensino intuitivo, e a prática das lições e coisas, ícones-chave da pedagogia moderna. (SILVA; TEIVE, 2009, p. 32).

²³⁸ Segundo Silva e Teive (2009), sob o comando de Orestes Guimarães, foram inaugurados, em 1911, o GE Conselheiro Mafra em Joinville ; em 1912, o GE Jerônimo Coelho, em Laguna, e o GE Lauro Müller, em Florianópolis; em 1913, os GEs Vidal Ramos, em Lages, Silveira de Souza, em Florianópolis, Victor Meirelles, em Itajaí, e Luiz Delfino, em Blumenau.



Figura 21– Grupo Escolar Luiz Delfino
Fonte: Jornal *Blumenauer Zeitung*, 30 de dezembro de 1913
(Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

O Decreto n. 794 de 1914 (do estado de Santa Catarina) instituía mecanismos de controle da escola, dos inspetores de ensino, dos professores e de suas práticas pedagógicas. Instituía também, em seu Art. 72, o programa das escolas isoladas, o qual deveria ser organizado ao longo de três anos, compreendendo o ensino de leitura, caligrafia, linguagem, contas, princípios de geografia, história, educação cívica e ginástica (SANTA CATARINA, 1914). Os Grupos Escolares passavam a constituir instituições modelo em cada cidade, devendo os professores das demais escolas visitá-los mensalmente para observar os métodos e práticas de ensino lá adotados. Acreditamos que por “linguagem” se compreendesse, na época, o ensino de gramática (conteúdo tradicionalmente presente no ensino primário), uma vez que a leitura era um conteúdo entendido a parte.

Vemos aqui o papel do discurso autoritário e da ideologia oficial, que discursivamente impõem o controle e a regulação. Como aponta Bakhtin (1998 [1975], p. 144),

O discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias

palavras. [...] Ela [a compreensão] se incorpora indissolavelmente à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade – com ela permanece e com ela cai. Não se pode separá-la; aprovar um, tolerar o outro, recusar totalmente o terceiro.

Não há como negá-los, nem como ignorá-los, ainda que a resposta a eles possa assumir orientações diversas, dependendo do horizonte apreciativo daquele que com eles dialogam. Ainda segundo Bakhtin (1998 [1975], p.145), “As palavras autoritárias podem encarnar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros)”. Aqui, ao que nos parece, é o oficialismo que se destaca. Ideologicamente, é a ideia de tornar padronizado e, portanto, oficial o modo como a escola se configura, que parece emprestar um tom autoritário a esse discurso. Talvez por isso, a reação-resposta a ele, em Blumenau, não seja pronunciadamente negativa. Lembramos que, desde os primeiros relatórios da colônia, já se manifestava na cidade o desejo da “oficialização do ensino” através da oferta de ensino público em ambas as línguas (alemão e português). Lembramos ainda o próprio posicionamento do Dr. Blumenau em direção à instituição do ensino de língua portuguesa nas escolas comunitárias e o apoio que ele vai buscar no governo da Província/estado para “oficializar” essa demanda. Por fim, recordamos o caráter “oficial” que o ensino tinha na Alemanha e o papel do Estado na sua oferta e regulação.

Junto aos Grupos Escolares eram criadas as Escolas Complementares, instituições de ensino que, segundo o decreto que as regulamentava, em seu Art. 1, tinham por finalidade “facilitar a habilitação de candidatos ao professorado e, bem assim, a desenvolver o ensino dos alunos que tenham terminado o curso dos grupos escolares.” (SANTA CATARINA, 1917). Segundo o Art. 2, elas seriam estabelecidas somente nos lugares onde já houvesse grupo escolar e, segundo o Art. 3 do mesmo decreto, o programa dessas escolas seria organizado ao longo de três anos, devendo ser composto das mesmas disciplinas que compunham os dois primeiros anos da Escola Normal, com exceção da psicologia (SANTA CATARINA, 1917).

Em 1917, foi instituída, anexa ao Grupo Escolar Luiz Delfino, uma escola complementar. O principal objetivo da escola era formar professores que pudessem atuar nas escolas isoladas e comunitárias/particulares que se multiplicavam no município de Blumenau.

A reforma organizada por Orestes Guimarães tinha inspiração nacionalista e higienista e agia no sentido de uniformizar a instrução ministrada em todo o estado, materializando as iniciativas da primeira campanha de nacionalização do ensino e afirmando como condição para as escolas particulares receberem subvenção estadual ou municipal o fato de o ensino ser ministrado em língua portuguesa, como fica claro no excerto a seguir.

Art. 129. O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estadual quer municipais.

§ unico. Neste caso, deverá ser sempre ministrado na linguagem vernácula. (SANTA CATARINA, 1913).

Ainda que muitas escolas comunitárias, mantidas pelas sociedades particulares ou pelas paróquias, recebessem subvenção do governo estadual ou municipal e que a lei instituisse mecanismos de controle dessas escolas a partir da visitação dos inspetores de ensino e dos relatórios por eles elaborados, as iniciativas de Orestes Guimarães, como já mencionamos anteriormente, não foram mal recebidas em Blumenau.

Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) fala que a criação ideológica de um dado grupo social ou de uma dada época está vinculada a um certo horizonte social definido e estabelecido. No horizonte social da época a qual aqui nos referimos, a figura de Orestes Guimarães era discursivizada como a de um grande reformador que havia contribuído eficientemente para a reestruturação do sistema de ensino em São Paulo, assim, a despeito do movimento no sentido da nacionalização gradativa do ensino (que talvez, inicialmente, não tenha sido percebido, em toda a sua extensão, pela população local), a promessa de criação de novas escolas públicas e a chegada do primeiro

Grupo Escolar em Blumenau foi recebida, então, com entusiasmo.

Bakhtin, ao falar sobre as características do enunciado, ressalta a sua expressividade, “isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 289). O tom que assinala a reportagem de primeira página do jornal *Blumeauer Zeitung* do dia 30 de dezembro de 1913, da qual reproduzimos a seguir um trecho, evidencia a relevância dada pela imprensa à inauguração do grupo escolar e aos pressupostos que balizavam a sua instituição (a reportagem, na íntegra, constitui o anexo M desta tese). Como já apontamos antes, é a oficialização do ensino (e não a sua nacionalização) que parece ser realçada nesse discurso e que parece ser valorada positivamente.

De facto, os grupos escolares constituem um novo typo de escolas modelares sob todos os pontos de vista. Elles reúnem a excellente e imprescendível hygiene dos predios, a excellente hygiene do material escolar; reúne a divisão do trabalho, a emulação do pessoal, por trabalhar em conjunto sob uma direção constante e uniforme, technica por ser exercida por um profissional.

As crianças educadas em escolas como a que se inaugura na nossa cidade, - predios amplos, assejados, arejados, [...] conforme a technica da moderna pedagogia, as crianças educadas em taes escolas, crescem com outros ideaes [...]. (BLUMENAUER ZEITUNG, 30/12/1913, arquivo Histórico José Ferreira da Silva).

Como já apontamos antes, Bakhtin (1998 [1975]), ao falar sobre o processo de transformação ideológica do homem, fala sobre o papel da *palavra autoritária* e sobre o papel da *palavra interiormente persuasiva* nessa transformação. Segundo ele, apesar das diferenças substanciais entre essas duas categorias da palavra do outro, “tanto a autoridade da palavra como sua persuasão interior podem se unir em uma única palavra, ao mesmo tempo autoritária e interiormente persuasiva.” (BAKHTIN,

1998 [1975], p. 143). Acreditamos que é isso exatamente que ocorre aqui, a palavra autoritária, ao revestir-se de caráter oficializante, coincide com a palavra persuasiva interior que é parte nossa, parte do outro; “é uma palavra contemporânea, nascida numa zona de contato com o presente inacabado, ou tornado contemporâneo” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 143), em eterno conflito com outras palavras interiormente persuasivas. Desse conflito, “pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 146) origina-se nossa transformação ideológica.

Além disso, a reportagem, como se vê no excerto a seguir, sublinhava a sensibilidade de Orestes Guimarães ao nomear, para o corpo docente da escola, professores que falassem tanto o português quanto o alemão. A reportagem, no entanto, menciona que nos grupos escolares ensinar-se-ia o alemão, o que, de fato, constituiu um equívoco. No decreto de 1911 e no decreto n.1.994 de 27 de fevereiro de 1926, que instituía o regulamento das escolas coloniais, o que se preconizava era que o alemão fosse ensinado nas escolas normais e complementares, de maneira que os professores ali formados pudessem atuar nas escolas teuto-brasileiras.

A inauguração desse grupo significa o início de uma nova fase na instrução pública, alias adiantada, do nosso município [...]. Em vista de ser a maior parte da nossa população de origem teuta, falando insufficientemente o portuguez, na constituição do corpo docente desse grupo e na organização do seu programma de ensino attendeu-se a esse facto, nomeando-se professores que conhecem aquelle idioma germanico e instituindo-se o ensino simultaneo das linguas vernacular e allemã. (BLUMENAUER ZEITUNG, 30/12/1913, arquivo Histórico José Ferreira da Silva).

O que nos parece claro aqui é que, no discurso do jornal, funde-se o dito e o idealizado, seja porque essa era uma crença efetivamente presente nos sujeitos que escreveram a matéria, seja porque era essa a ideia que se desejava apresentar aos

leitores, uma vez que o jornal Blumenauer Zeitung era, por assim dizer, a “voz” do governo local na imprensa, seu veículo oficial.

Desde o início do século XIX, como já mencionamos em outros momentos nesta tese, as comunidades teuto-brasileiras começaram a ser vistas com crescente desconfiança, principalmente em virtude de constituírem comunidades pouco integradas ao contexto nacional, as quais prezavam pela manutenção de sua cultura e, principalmente, pelo uso da língua alemã nas interações cotidianas. É interessante entender que o conceito de pátria e de nacionalidade compreendiam aspectos diferentes para os teuto-brasileiros. A pátria, ou nova pátria, referenciada por eles, como menciona Seyferth (2011), era o Brasil e, mais especificamente, o Vale do Itajaí, mas isso não os impedia de manter a nacionalidade alemã, a qual assume uma representação cultural e não política. Essa representação estava associada provavelmente ao nacionalismo romântico de Herder, para o qual o conceito de nação estava profundamente vinculado à ideia de família, cultura e língua (OLIVEIRA, L.L., 1990). Herder parte de uma concepção de língua/linguagem atrelada ao que Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) chama de subjetivismo idealista, de que a linguagem expressa pensamentos e sentimentos interiores, compartilhados pelos membros dos grupos naturais, como a família. Este é o primeiro grupo a compartilhar significados linguísticos e a nação é sua extensão natural. Nesse sentido, segundo Lúcia Lippi Oliveira (1990, p.40), a família “reforça a pluralidade de entidades sociais buscando a cooperação entre elas.”. Daí as inúmeras sociedades e associações que vão caracterizar a constituição da cidade de Blumenau e contribuir para ratificar os traços da cultura germânica, tal qual ocorria nas escolas particulares/comunitárias, dentre as quais, certamente, a Escola Nova é o melhor exemplo.

O movimento de nacionalização, que teve a sua frente Orestes Guimarães, inspirado, como sinaliza Lúcia Lippi Oliveira (1990), numa perspectiva francesa de assimilação através de políticas governamentais que tinham como foco central o ensino e aprendizagem da língua, já representava uma iniciativa no sentido de intervir, via escola e via ensino de língua portuguesa, sobre essa realidade, transformando-a. Lembramos que, como aponta Calvet (2007), política educacional e política linguística estão sempre profundamente imbricadas, assim, na política

educacional formulada por Orestes Guimarães o objetivo final era a aprendizagem da língua portuguesa e a integração do teuto-brasileiro a “parâmetros de brasilidade” então definidos; porém esse objetivo só poderia ser alcançado, o próprio Orestes reconhecia, se o alemão estivesse presente no espaço da sala de aula mediando esse processo – por isso, tratava-se de uma assimilação gradativa, e não de uma total ruptura. Nesse sentido, cabia aos grupos escolares e, no caso específico de Blumenau, ao Grupo Escolar Luiz Delfino, o papel de agirem na irradiação de um ideal nacionalista e de construção de um cidadão útil ao Estado. Esse cidadão, obrigatoriamente, precisava falar o português. Assim, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, desde as primeiras séries escolares, passa a ser o veículo para a promoção do civismo, do higienismo e da moralidade, como, no passado, havia sido para a promoção da catequese.

Observando livros escolares da época, como o *Páginas Infantis*, de 1918, ao qual já fizemos referência anteriormente; as obras de Henrique da Silva Fontes, como *Primeiro, Segundo, Terceiro, Quarto livro de leitura*; e as obras de Felisberto de Carvalho (estas adotadas no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) e na Escola Nova), fica clara a seleção/produção criteriosa de textos que corroborassem para esse fim. Vejamos os dois exemplos abaixo, retirados do livro *Páginas Infantis* (Figuras 22 e 23).

A figura 22 compunha parte do texto *O Problema*, cuja parte verbal transcrevemos, parcialmente, abaixo dessa figura. Vejamos que o plano de fundo da figura colorida – uma inovação para o contexto da época – era a bandeira do Brasil, exaltada, em primeiro plano, na frase composta pelos cubos. Realçamos o fato de que a frase não é *Viva a bandeira do Brasil!*, mas sim *Viva a nossa bandeira!*. O uso do pronome possessivo inclui os personagens, mas também, por extensão, os pequenos leitores na condição de brasileiros e de admiradores da bandeira brasileira.

Na parte verbal do mesmo texto, a frase formada é qualificada como “linda” e como “bonita”; o que remete à ideia de civismo e a um pensamento ufanista de valorização do Brasil, próprio da época.

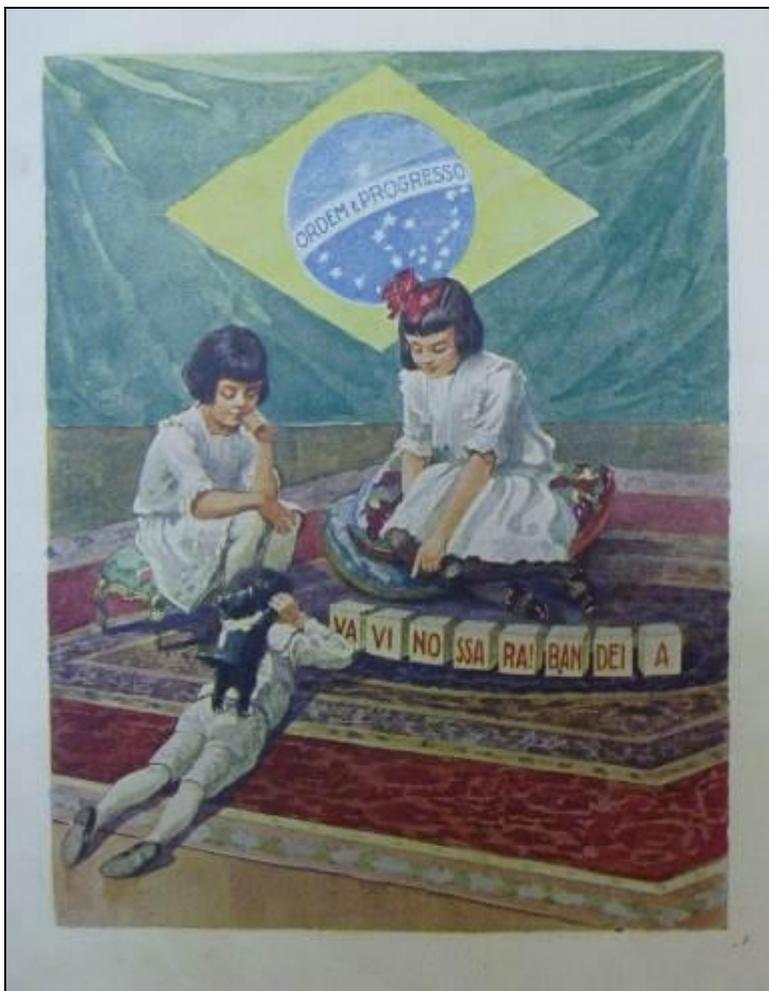


Figura 22 – Parte não-verbal, texto *O Problema*
Fonte: Páginas Infantis (1918, p. 10)

O PROBLEMA

[...] Yolanda e Maria puzeram os cubos,
assim:

VA VI NO SSA RA! BAN DEI A

- Não posso descobrir nada, disse Yolanda.
- Também eu nada descubro, disse Maria.

[...]

Ficaram os cubos assim dispostos:

VI VA A NO SSA

RA! BAN DEI

No mesmo instante, gritou Yolanda:

- Achei, Maria; achei a linda sentença.

Repare bem que você também a descobre!

Yolanda mudou o cubo do RA para o último
logar.

Imediatamente Maria pode ler:

VI VA A NO SSA BAN DEI RA!

A bonita sentença era mesmo essa [...].

(Páginas infantis, 1918, p. 7-12)

Já o texto *Se eu fosse você* (Figura 23) remete ao higienismo, expresso na referência às horas de sono e no cuidado com o corpo e com a roupa, e à moralidade, vinculada à ideia de correção do caráter, delicadeza, respeito aos mais velhos, amor aos pequenos, cuidado com os animais e atenção às recomendações das pessoas “de juízo”.

SE EU FOSSE VOCÊ

1. Se eu fosse você...
2. Quer saber que eu faria?
3. Deitaria cedo e levantaria cedo.
4. Teria muito cuidado com o asseio, quer do meu corpo, quer da minha roupa.
5. Seria muito correcto, em casa, na rua, e na escola.
6. Não maltrataria os cães e os gatos.
7. Nunca falaria senão a verdade.
8. Havia de dizer só palavras delicadas.
9. Faria de rosto alegre tudo o que os meus pais recommendassem.
10. Trataria, com respeito, as pessoas grandes e, principalmente, os velhos.
11. Trataria com amor as criancinhas.
12. Emfim, só faria coisas que merecessem aprovação das pessoas de juizo.
13. Assim eu teria a amizade de todos. ←



Figura 23 – Texto *Se eu fosse você*
 Fonte: Páginas Infantis (1918, p. 40)

Com o objetivo de formar o “bom” cidadão brasileiro, aos textos escolhidos para leitura, somavam-se as comemorações cívicas, às quais já nos referimos no capítulo 4, e que passaram também a ser comemoradas nas escolas particulares, principalmente o dia 7 de setembro e o dia 15 de novembro. No relatório da Escola Nova de 1910, na seção relativa à crônica do

ano letivo, esclarece-se que foram festejados os seguintes dias santos e festas nacionais ou estaduais: a promulgação da constituição federal (24 de fevereiro), a execução de Tiradentes (21 de abril), o descobrimento do Brasil²³⁹ (3 de maio), ascensão (5 de maio), abolição da escravatura (13 de maio), comemoração da República, da liberdade e da independência dos povos americanos (14 de julho), Independência do Brasil (7 de setembro), Descobrimto da América (12 de outubro), Finados (2 de novembro), Proclamação da República (15 de novembro) e Adesão à República (17 de novembro). Ainda, com relação ao dia 7 de setembro, o relatório esclarece que: “foi celebrado por recitação de poesias brasileiras e allemans, canto e exercícios gymnasticos.”.

O que acreditamos ser curioso é que as celebrações cívicas envolviam tipicamente esse tipo de apresentação (recitação de poesias, canto e exercícios de ginástica) e não, por exemplo, apresentações teatrais, as quais ocorriam em outras celebrações, remetendo tipicamente, como também apontamos no capítulo 4, à cultura alemã.

Entendemos que essa preocupação, também presente nos registros do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), alinhava-se à leitura que essas escolas faziam do discurso nacionalista que circulava na época. De certa maneira, elas já antecipavam imposições que surgiriam no futuro. Suas ações eram, por um lado, uma reação-resposta ao “perigo alemão” crescentemente materializado em enunciados das esferas de poder, por outro lado, elas dialogavam com a reação-resposta antecipada dessas mesmas esferas. Ora, o que poderia ser feito com essas escolas se, em seus relatórios, materializavam um discurso de atenção ao ensino de língua

²³⁹ Usamos aqui *descobrimento*, por ser o nome usualmente dado a essa data cívica, porém reafirmamos acreditar que, em lugar de *descobrimento do Brasil*, é mais apropriado usar *conquista do Brasil*. Acreditamos ser importante apontar que nessa época (e assim foi durante muito tempo), o Descobrimento do Brasil era comemorado no dia 3 de maio e não no dia 22 de abril, data apontada pelo historiador português Gaspar Correia, que deduziu que o descobrimento tivesse ocorrido nesse dia em virtude de Cabral ter batizado a terra de Vera Cruz em virtude da comemoração religiosa homônima, celebrada em 3 de maio. (LEAL, E. C. O Calendário Republicano e a Festa Cívica do Descobrimento do Brasil em 1890: versões de história e militância positivista. *HISTÓRIA*, SÃO PAULO, v. 25, n. 2, p. 64-93, 2006).

portuguesa e às datas cívicas? Se o próprio poder público não poderia assumir a sua substituição? Se ainda, esse mesmo poder público, não era capaz de prover professores em quantidade suficiente, habilitados a dar aulas nas escolas étnicas? Se desde os primeiros relatórios da colônia, o próprio Dr. Blumenau repetidas vezes, solicitara escolas públicas e professores que ensinassem o português?

Como a vida é sempre dialógica (BAKHTIN, 2003g [1961-1962]), no horizonte dessas ações e dos enunciados que discursivizavam a realidade escolar da época, a reação-resposta desse outro – o governo – esteve certamente contemplada. Fato é que, em 1916, com a criação da Liga de Defesa Nacional por Olavo Bilac, o discurso nacionalista fortaleceu-se. Segundo a homepage da Liga²⁴⁰, “A finalidade da entidade, consubstanciada no seu Estatuto inicial, datado de 23 de setembro de 1916 – [era] ‘robustecer na opinião pública nacional um elevado sentimento de patriotismo’”. Segundo o histórico da entidade;

A sua participação [da Liga Nacional] na vida nacional está bem expressa pela proposta feita ao Governo, que resultou na obrigatoriedade do ensino do português nas colônias de imigrantes, que até então ensinavam apenas o idioma do país de origem. Também a inclusão do ensino formal de assuntos ligados ao civismo e ao patriotismo, nas escolas, com ênfase para o canto do Hino Nacional, o culto à Bandeira e o conhecimento da história pátria, teve origem em sugestão desta Entidade. (LIGA DA DEFESA NACIONAL, S/d).

Como afirma Bakhtin (2003d [1953], p. 297), “Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.”. Assim é que a influência da Liga se materializou, em Santa Catarina, na Lei n. 1.187 de 5 de outubro de 1917, que em seu Art. 9, determinava:

²⁴⁰ Disponível em:<<http://www.ligadedefesanacional.org.br/liga/index.php/historico>>. Acesso em 15/01/2013.

Art. 9 - A escolas primarias particulares de ensino estrangeiras, deverão incluir em seus programmas o ensino da lingua vernacula nas seguintes materias:

1° - Linguagem

2° - História do Brasil e educação civica.

3° - Geographia do Brasil

4° - Cantos hymnos patrioticos brasileiros.

§ 1 - Para esse fim o programma das referidas escolas estipulara aulas intercaladas, de 30 minutos no minimo cada uma, as quaes serão distribuidas por semana inclusive os feriados, da seguinte maneira: de linguagem 6, de historia do Brasil e educação civica 3, de Geographia do Brasil 3 e de canto 2. [...]. (SANTA CATARINA, 1917a).

Também, em seu Art. 10, a lei determinava que

Art. 10 - Para ministrar ao professores das escolas primarias do ensino estrangeiro as noções do vernaculo que os habilitem a cumprir o programma de que trata o art. 8 e seu §1 , fica o Executivo autorizado a crear escolas preparatorias nos nucleos de população de descendencia estrangeira, dando a essas escolas preparatoria os moldes e o regulamento que julgar mais convenientes.

§ Único - Às escolas particulares que estiverem nestas condições será dado um prazo razoavel para que os seus professores posam habilitar-se nas escolas preparatorias mais proximas. (SANTA CATARINA, 1917a).

Lembramos aqui a criação da Escola Complementar anexa ao Grupo Escolar Luiz Delfino, a qual surgiu para atender a esse objetivo.

O discurso sobre o “perigo alemão” que, especialmente no ano de 1917, materializou-se numa série de atos oficiais no sentido de restringir a liberdade das comunidades alemães, estava então profundamente vinculado ao papel protagonizado pela Alemanha na 1ª. Guerra Mundial, iniciada em 1914. Até

1917, o Brasil tinha mantido-se neutro em relação à 1ª. Guerra Mundial. Foi o bombardeio de três navios brasileiros, supostamente realizado por submarinos alemães, o que levou o país, no dia 26 de outubro de 1917, a participar do conflito.

Entretanto, como já dissemos anteriormente, o discurso sobre “o perigo alemão” é anterior à guerra. Bueno (2008) e Mendes (2009) situam a origem desse discurso nos textos de intelectuais de destaque no início do século XX, como Graça Aranha e Sílvio Romero. Em relação especificamente a Sílvio Romero, ambos os autores realçam a importância da publicação do texto *O Allemanismo no Sul do Brasil*, escrito em 1906 e publicado em 1910 no livro *Provocações e Debates*. Na obra, Romero faz duras críticas à colonização alemã no Brasil, realçando o caso de Blumenau, onde, segundo ele, entre 80% e 90% da população era de origem germânica. Para ele, segundo Mendes (2009, p. 42),

[...] essa forma singular de colonização agrupava os imigrantes de determinada origem em colônias homogêneas, dificultando o contato com grupos de outras etnias, o que acabava gerando mais liberdade aos alemães, que poderiam manter sua língua materna e seus costumes germânicos. Uma vez habitando um ambiente genuinamente germânico, como no caso de Blumenau, qual a possibilidade e a necessidade que os alemães teriam de assimilar a cultura do Brasil?

Lembramos, como afirma Voloshinov/Bakhtin (1976 [1926]), o papel da situação extraverbal que engendra o enunciado na sua constituição e compreensão. Nessa situação extraverbal está imbricada, entre outros elementos, o papel que o locutor exerce na interação. Como realça Rodrigues (2005), esse horizonte extraverbal do enunciado envolve o seu horizonte espacial e temporal; o seu horizonte temático (aquilo que se fala, a finalidade do enunciado) e o horizonte axiológico, que envolve tanto a atitude valorativa dos interlocutores em relação a outros enunciados com os quais o enunciado dialoga, como a relação entre os interlocutores. É essa relação entre os interlocutores que aqui sublinhamos. Tanto Sílvio Romero quanto Graça

Aranha eram intelectuais dos mais respeitados na época, assim como era Olavo Bilac, fundador da Liga de Defesa Nacional. O que queremos realçar aqui é que “o perigo alemão” surge discursivizado nos textos de sujeitos aos quais se atribuía uma aura de autoridade e respeitabilidade, o que acabou contribuindo para ratificar esse discurso.

Ainda em 1917, acreditamos que em consequência da evolução do quadro da guerra, foi publicada, em 16 de agosto, em atenção às recomendações da Liga de Defesa Nacional, a Portaria n. 45 do governo do estado de Santa Catarina. Esta portaria ratificava a importância da promoção por todos os diretores de Grupos Escolares, encarregados de escolas reunidas e professores de escolas isoladas, de uma festa comemorativa do dia 7 de setembro. A ela deveriam comparecer todos os alunos matriculados, os quais cantariam “os hinos patrióticos adequados ao acto e dirão [diriam] monólogos, diálogos, poesias e discursos relativos a Independência de nossa Patria” (SANTA CATARINA, 1917b), devendo, no momento de ser iniciada a festa, os responsáveis pelas escolas, realizarem uma “alocução patriótica” com o tema “A Ideia da Patria”. Interessante pensar essas práticas como eventos de letramento específicos que vão se instituindo na escola, com particularidades temáticas, e associados a determinados gêneros do discurso, principalmente àqueles vinculados à esfera da arte.

Com a entrada do Brasil na 1ª. Guerra Mundial, todas as escolas em Blumenau, à exceção do Grupo Escolar Luiz Delfino e das escolas públicas isoladas então existentes, foram fechadas para verificação. Como lembra Gaertner (2004), esse fechamento das escolas, aliado à publicação da Lei n. 1.187 de 5 de outubro de 1917, foram as primeiras medidas mais vigorosas na direção da nacionalização. Como também lembra a autora, o Decreto Estadual n. 1.063, publicado em novembro de 1917, autorizou a reabertura das escolas fechadas, desde que, após serem visitadas pelo Inspetor de Ensino, esse verificasse que os professores em atuação nessas escolas falavam corretamente o português.

Conforme Emmendoerfer (1950), foram fechadas 113 escolas comunitárias para verificação. Poderiam reabrir as escolas que se adequassem à nova lei no que tange ao ensino de língua portuguesa. Emmendoerfer sublinha que os

dispositivos da lei não tiveram mau acolhimento por parte dos professores, que se empenharam em cursos preparatórios.

Gaertner (2004) também menciona que, para que essa exigência fosse cumprida, foram criados cursos preparatórios (ministrados no Grupo Escolar Luiz Delfino) para os professores das escolas particulares, nos quais eram ensinados a língua portuguesa e aspectos da história e geografia do Brasil, necessários para se atender às exigências da Lei n. 1.187.



Figura 24 – Registro fotográfico dos professores das Escolas Particulares Alemãs participantes de curso intensivo de Português em Blumenau – 1918

Fonte: Gaertner (2004)

A respeito da maneira como esse curso foi realizado e os professores foram certificados, facultando a possibilidade de reabertura das escolas particulares fechadas, assim se expressou Herbert Koch, então diretor da Escola Nova (de 1917 a 1919):

[...] o diretor da escola do governo de Blumenau, Techentin, organizou cursos pagos pelo governo, para que os professores, que perderam o emprego, pudessem aprender o vernáculo. Cada

semana 10 professores foram examinados, aprovados e em pouco tempo podia ser comunicado ao governo, que em todas as escolas alemãs, só lecionavam professores, que no exame mostraram conhecimentos suficientes de língua portuguesa e que prometeram lecionar nesta. O governo de Florianópolis era prudente demais, deixando de lado qualquer controle. (KOCH, 1975 *apud* GAERTNER, 2004, p. 23).

A respeito do mesmo curso, conforme citado por Emmendoerfer (1950), assim se pronunciou a prefeitura municipal de Blumenau, em relatório do ano de 1919,

O resultado foi satisfatório pois quase todos os professores que participaram do curso são hoje ótimos preceptores, públicos ou particulares, ensinando com eficácia o vernáculo e as demais matérias obrigatórias. O ensino de Português é hoje uma realidade. História Pátria, Geografia do País, educação Cívica e hinos patrióticos são ministrados aos alunos de maneira a satisfazer todas as exigências. Quanto à nacionalização da escola, o fim almejado está realizado: o **Português como matéria obrigatória está incorporado definitivamente no programa de todos estabelecimentos primários do município.** (Relatório da gestão de negócios do município de Blumenau durante o ano de 1919, transcrito por EMMENDOERFER, 1950, p. 293, grifos nossos).

Como todo enunciado é duplamente orientado, dirigindo-se, por um lado, aos enunciados já-ditos e, por outro, ao enunciado pré-figurado do outro (seu interlocutor) (BAKHTIN, 1998 [1975]), o relatório da prefeitura, remetendo à lei de 1917, dirige-se ao seu o interlocutor previsto - o governo estadual -, assegurando que o objetivo por esse visado, ou seja, a nacionalização das escolas via oferta obrigatória das disciplinas constantes na Lei n. 1.187, havia sido atingido.

Aos poucos, não só todas as escolas foram reabertas, como também a rede de escolas comunitárias de Blumenau sofreu um incremento. A análise do que diz Koch no excerto acima em relação à maneira como o curso se desenvolveu e como a certificação dos professores foi realizada sem que houvesse “qualquer controle” por parte do governo estadual, permite-nos entrever o que ocorreu na época. Lembramos que, como aponta Chervel (1990 [1988]), é preciso que o historiador das disciplinas escolares distinga entre finalidades reais e finalidades de objetivo quando olha para decretos, leis e resoluções oficiais. Segundo ele, é preciso

[...] sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais freqüentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente. Uma realidade. "Apenas o francês será usado na escola", estipula o regulamento modelo das escolas do 1851: finalidade de objetivo. Trinta anos mais tarde ensinava-se ainda em patois ou na língua regional. (CHERVEL, 1990[1988], p. 17).

Como afirmam Nascimento (2009) e Emmendoerfer (1950), o governo estadual não tinha recursos necessários para criar escolas públicas em quantidade suficiente para substituir as escolas comunitárias, além disso, era difícil encontrar professores habilitados e dispostos a dar aulas nessas escolas. Some-se a isso a importância econômica e política que as ex-colônias alemãs tinham nessa época²⁴¹. Dentre essas ex-

²⁴¹ Conforme Seyferth (1993): “A cena política em Santa Catarina até 1930 foi dominada, em parte, por políticos vinculados ao vale do Itajaí: Lauro Müller, Felipe Schmidt, os Konder e Hercílio Luz. As trajetórias dos quatro são extremamente interessantes, porque os três teuto-brasileiros entram na política no melhor estilo brasileiro, enquanto Hercílio Luz aparece, em Blumenau, como simpatizante dos valores étnicos e defensor da população de origem alemã - recebendo apoio do mais germanófilo dos jornais em língua alemã de Santa Catarina - o *Der Urwaldsbote* (ou *O Correio da Selva*), que até a primeira guerra mundial teve orientação pangermanista.”.

colônias, destacava-se a cidade de Blumenau, maior colégio eleitoral do estado na década de 1930, quando o município foi desmembrado. O próprio governador do estado na época, Felipe Schmidt, tinha origem alemã.

Além disso, ressaltamos que o governo estadual e nacional não poderiam alegar como motivação para fechamento das escolas comunitárias/particulares o desinteresse dos imigrantes pelo estabelecimento de escolas públicas e pelo ensino de língua portuguesa nessas escolas, revelado desde os primeiros relatórios do Dr. Blumenau. A própria criação do Grupo Escolar Luiz Delfino havia sido motivo de celebração na cidade. A situação era, portanto, complicada. O que o governo estadual fez, ao que nos parece, foi optar por uma solução “política” que agradasse o governo federal e não desagradasse ou não criasse um confronto radical com as comunidades alemães. A oportunidade de intervenção mais efetiva nesse contexto surgiu com a declaração de guerra, que fornecia um motivo para que a intervenção se justificasse – os alemães eram efetivamente um “perigo” e a ordem provinha do governo federal.

Nascimento (2009) transcreve um trecho de uma mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 8 de setembro de 1918, por Felipe Schmidt, em que ele assim se expressa sobre a intervenção:

Cumprindo essa determinação [a determinação federal a qual nos referimos], providenciei para que fossem fechadas não só aquelas escolas onde não se ensinasse a língua nacional, como todas aquelas em que o ensino de nossa língua não fosse feito de modo eficiente. Em virtude dessa interpretação foram fechadas cerca de 200 escolas particulares, que existiam nos municípios de S. Bento, Joinville, Blumenau, Itajahy, Brusque, Palhoça, Tubarão e Imaruhy, a maioria das quaes entretanto, ensinava o portuguez, mas não de modo efficiente (Santa Catarina, 1918 *apud* Nascimento, 2009, p.136).

Como já explicamos, esta intervenção efetivamente ocorreu, porém, ao longo dos anos seguintes, as escolas foram

reabertas, fazendo o governo estadual “vistas grossas” para a real situação do ensino de língua portuguesa nas escolas comunitárias e para o próprio conhecimento que os professores tinham ou não da língua portuguesa. Como afirma Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]), “A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor.”, ora o interlocutor dos governantes estaduais era o governo federal e o Congresso Representativo, portanto, era preciso também dizer o que esse interlocutor gostaria de ouvir. Lembramos que o próprio Felipe Schmidt, como aponta Nascimento (2009), havia sido colocado sob suspeita por sua descendência alemã, logo era preciso materializar, em seus textos, um discursos de ação e de repressão, o que aparece no excerto acima.

Não estamos dizendo com isso que as medidas adotadas pelo governo federal e estadual não impactaram Blumenau, com certeza esse impacto ocorreu e foi intenso, tanto na escola como na sociedade mais ampla, a partir mesmo da vigilância colocada sobre os cidadãos com a declaração de guerra (a qual foi principalmente materializada na Portaria n. 80 de 13 de novembro de 1917).

Para melhor compreendermos esse impacto, lembramos que em 1917 foram fechadas em Blumenau 113 escolas; em 1918, as escolas em funcionamento estavam reduzidas a 30; em 1920, eram 40; em 1922 havia 32 escolas paroquiais e 77 escolas de sociedades escolares; em 1925 já eram 109 escolas; e em 1937 esse número atingiu 173 unidades de ensino. Portanto, houve pelo menos um lapso de 8 anos para que fossem reabertas as escolas fechadas em 1917 (ou para que estivessem em atividade escolas em um número equivalente àquelas fechadas em 1917).

Como analisa Nascimento (2009), o discurso de Hercílio Luz²⁴² também seguiu uma linha semelhante. Nascimento (2009) menciona que Hercílio Luz, em 1920, afirmava:

Os nossos problemas capitaes, mesmo os que mais difficeis se afiguravam, vão tendo solução, sem abalos prejudiciaes à vida

²⁴² Hercílio Luz era político de destaque no contexto catarinense no início do século XX, tendo sido governador do estado por três mandatos de 1894 a 1898, de 1918 a 1922 e de 1922 a 1924.

normal do Estado. Assim, o do ensino, que traz consigo o da nacionalização de uma não pequena população colonial, de origem estrangeira, pode-se considerar resolvido, se uma prejudicial solução de continuidade não vier perturbar seu aparelhamento (Mensagem de Hercílio Luz ao Congresso Representativo em 22 de julho de 1920, citada por NASCIMENTO, 2009, p. 140).

Como o próprio Nascimento ressalta (2009), o otimismo discursivizado pelo então governador estava longe de se confirmar, pois uma vez finda a guerra e a onda de intervenções, a rede de escolas comunitárias tornou a aumentar. Em Blumenau, nessa época, fortaleceu-se a Escola Nova, investiu-se na produção de livros didáticos bilíngues, e o Colégio Franciscano Santo Antônio e o Colégio Sagrada Família, integrados a uma rede muito mais ampla de escolas franciscanas espalhadas pelo Brasil, investiram em mudanças curriculares e estruturais e em parcerias para oportunizar a seus alunos acesso à primeira instituição de ensino superior de Santa Catarina - a Escola Politécnica de Florianópolis²⁴³.

No que tange ao posicionamento de Orestes Guimarães, mentor intelectual do primeiro movimento de nacionalização do ensino, Fiori (1991) ressalta que, em 1917, assim se pronunciava sobre a necessidade de que fossem bilíngues os professores que atuavam nas zonas coloniais:

Muita gente que estava de acordo comigo nesse modo de pensar começou contrariamente a entender, depois da declaração de guerra a que fomos lançados – que se pode ensinar a crianças que só falam alemão, sabendo-se apenas o

²⁴³ Conforme o Dicionário-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930): O Instituto Politécnico foi a primeira instituição de ensino superior do Estado de Santa Catarina, tendo sido criado no ano de 1917. A sua fundação se efetivou com uma reunião de cirurgiões-dentistas, farmacêuticos e médicos, além de engenheiros, bacharéis em direito, um oficial da Marinha e um guarda-livros, que decidiram pela formação de comissões para elaboração dos planos de cursos que integrariam a instituição - odontologia, farmácia, comércio, agrimensura e pilotagem. Disponível em: < <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/pdf/instpolytflfo.pdf> >. Acesso em 28 de outubro de 2013.

português. O estado de guerra atual não modificou o problema pedagógico: a língua, as tendências e os hábitos continuam os mesmos nos centros aludidos, onde, portanto, a presença de um professor público que não soubesse expressar-se em língua alemã, nada adiantaria ao ensino da língua. (Trechos de um relatório de Orestes Guimarães – citado por FIORI, 1991, p. 136).

Orestes Guimarães, como realça a autora, chegou a projetar um Programa de Ensino diferenciado para as escolas isoladas das antigas zonas coloniais, pensando no fato de que as crianças chegavam à escola sem falar o português. Fiori (1991) entende que a escola da nacionalização cumpriu sua função, disseminando a língua nacional, despertando o sentimento de brasilidade e colaborando para a “assimilação” da população escolar e das comunidades situadas no raio de influência da escola.

Como aponta Chervel (1990 [1988]), as disciplinas escolares intervêm profundamente na história cultural da sociedade. Segundo o autor,

seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. Mas se se as consideram em si mesmas, tornam-se entidades culturais, como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza. (CHERVEL, 1990 [1988], p. 53).

Assim se configura o diálogo entre a escola e a sociedade em um movimento de influência recíproca em que tanto a sociedade influencia a escola a partir da imposição de suas demandas, como a escola influencia a sociedade, muitas vezes de forma sutil e contínua, finalidade da “política de assimilação progressiva” de Orestes Guimarães.

No entanto, por maior que seja a influência da escola na sociedade e vice-versa, como também aponta Chervel (1990 [1988]), a escola sozinha não é capaz de mudar a língua de toda

uma sociedade. Nessa época, como se fez na França ao longo de todo o século XIX, no contexto de uma política nacionalista que o Brasil também adotou, "Pedia-se ao ensino alguma coisa que ele não podia e não pode jamais oferecer; não se muda a língua de uma população pela escola, como acreditavam seriamente os dirigentes de então" (LÉVY, 1929 *apud* CHERVEL, 1990 [1988], p. 39).

No item 6.2.2.2, a seguir, veremos como as modificações agenciadas pela primeira campanha de nacionalização do ensino influenciaram (ou não) a configuração da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau, no contexto das instituições de ensino recobertas por esta pesquisa e como essa disciplina foi se constituindo entre a virada do século e a década de 1920.

6.2.2.2 A configuração das escolas e a disciplina de Língua Portuguesa nesses tempos de mudança

Além da extensa rede de escolas primárias comunitárias e do Grupo Escolar Luiz Delfino (todos, dedicados ao ensino primário), havia, nessa época, em Blumenau, o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), o Colégio Sagrada Família e a Escola Nova²⁴⁴.

No último ano do século XIX, dadas as dificuldades em gerenciar o ensino secundário em regime de internato concomitantemente com o seminário, e entendendo que "a convivência de alunos seculares com os aspirantes da Ordem prejudicava êstes em sua vocação" (EMMENDOERFER, 1950, p. 300), o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) resolveu encerrar a oferta do curso secundário, que só voltaria a ser oferecido, ainda que oficiosamente, na forma de curso complementar, na segunda metade da década de 1910.

Quanto à oferta do curso primário, em 1895, tinham chegado à Blumenau as irmãs da Divina Providência, que viriam a criar, pouco depois, o Colégio Sagrada Família, objetivando,

²⁴⁴ Instituições de ensino cujos dados analisamos nesta tese, lembrando sempre que em relação ao ao Colégio Sagrada Família, analisamos apenas dados relativos à época em que ele constituía a seção feminina do Colégio Franciscano Santo Antônio.

em um primeiro momento, fornecer às meninas o ensino primário. Em 1899, quando decidiram pela extinção do ensino secundário, os padres do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) também passaram às irmãs a tarefa de ministrarem aos meninos o ensino primário, o que ocorreu até 1904 (EMMENDOERFER, 1950).

A partir de 1904, o número de alunos do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) observou um crescimento significativo (ainda que a oferta do ensino secundário estivesse suspensa, na época). Em 1904 eram 168 alunos, em 1910 eram 226 e, em 1917, a escola já tinha 324 alunos frequentando o ensino primário (KORMANN, 1994).

Em 1911, como também apontam Kormann e Emmendoerfer, o colégio abriu, a pedido do Bispo Diocesano, Dom João Becker, um colégio visando à formação de professores para atuarem nas escolas paroquiais da região, o qual existiu entre 1911 e 1930. Não encontramos registros, nos arquivos do colégio, a respeito desse curso, porém é digno de nota o número de livros em alemão referentes à história da Educação e à pedagogia, publicados na primeira e segunda décadas do século XX, que encontramos na seção de obras raras da biblioteca do colégio.

Como já dissemos anteriormente a vida é por natureza dialógica e não tendo alibi para não participar desse diálogo, o sujeito dele toma parte por inteiro “e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2003g [1961-1962], p. 348), é assim que a escola vai respondendo a novas demandas que surgem no seio da sociedade. Em 1915, expandido-se a necessidade de pessoas para o trabalho na indústria e no comércio, o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) inicia a oferta de cursos complementares, com duração de dois anos. O colégio, segundo Kormann (1994), passa a se organizar em quatro diferentes seções: primeira seção correspondia ao ensino primário, organizado ao longo de quatro anos em língua portuguesa; a segunda seção correspondia ao curso complementar de dois anos; a terceira, ou escola teuto-brasileira, correspondia ao ensino primário, organizado ao longo de seis anos (para os teuto-brasileiros); a quarta era representada pelo ensino complementar da escola teuto-brasileira. O programa do

curso complementar remetia, ainda que parcialmente (já que nele não se estudavam química, física, geografia e história natural), ao programa das escolas primárias de segundo grau instituídas pela reforma Benjamim Constant em 1890, recobrando Português, História Geral e do Brasil, Correspondência Mercantil, Matemática, Caligrafia e Desenho (KORMANN, 1994).

Vejamos que anteriormente já havíamos dito que no colégio havia turmas para teuto-brasileiros e para brasileiros, pois é essa divisão que aparece materializada na organização que acabamos de apresentar.

Esses cursos complementares foram sendo reestruturados ao longo do tempo, de tal forma que a partir de 1920 tinham a duração de três anos e constituíam, em sua essência, cursos preparatórios para aqueles que desejassem realizar o curso superior. Conforme Haidar (1972), dado o fato de a conclusão do ensino secundário não constituir pré-requisito para ingresso no ensino superior, durante todo o Império e também na primeira república, proliferavam os cursos complementares que tinham por objetivo preparar os alunos para o ingresso nas universidades. Já falamos anteriormente que mesmo os alunos do Colégio Pedro II (RJ) muitas vezes abandonavam o curso secundário sem o concluírem ao conseguirem o ingresso no ensino superior. No caso do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), Kormann (1994) afirma que, por deferência de José Boiteux, então Secretário de Interior e Justiça, aos alunos que concluíam com aproveitamento o curso complementar era facultada a matrícula, sem exame prévio, na Escola Politécnica de Florianópolis, compreendida, como já dito na seção anterior, como a primeira instituição de ensino superior de Santa Catarina. Krelling (2010) ratifica essa informação, dizendo que,

Anexo ao Instituto havia o curso de Preparatórios, exigido enquanto pré-requisito para o ingresso nos cursos do Instituto Politécnico, exceto para aqueles que apresentassem certificado de aprovação do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro; ou de instituições a ele equiparadas, como o Ginásio Catarinense e a Escola Normal de Florianópolis, e o Colégio Santo Antônio, de Blumenau. (KRELLING, 2010, p. 22).

O Ginásio Catarinense era efetivamente uma instituição equiparada ao Colégio Pedro II (RJ) nessa época (DALLABRIDA: CARMINATI, 2007), porém o mesmo não ocorria com o colégio blumenauense, por isso, aceitar os alunos do Colégio Franciscano Santo Antônio sem que eles fizessem o curso preparatório era, com certeza, uma deferência.

Não encontramos programas de ensino do curso complementar relativos ao período de 1900 a 1920, nem registros dos conteúdos ministrados para essa época. Porém, localizamos os registros dos conteúdos ministrados pelos professores das duas séries finais do curso primário entre julho de 1914 e dezembro de 1918. Como os alunos que ingressavam no curso complementar eram, provavelmente, em sua maioria, egressos do curso primário do mesmo colégio, e, desejando ingressar na Escola Politécnica, deveriam esses alunos serem proficientes no uso da língua portuguesa na oralidade e na escrita, entendemos ser interessante observar como, naquela época, configurava-se o ensino de língua portuguesa na terceira e quarta séries do ensino primário no contexto do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).

Nessa época, os registros da escola eram realizados, em sua grande maioria, em língua portuguesa e haviam ganho uma organicidade, de tal forma que foram reduzidos os lapsos temporais entre um registro e outro (se comparados aos registros da década de 1890). Os conteúdos de língua portuguesa organizavam-se em: leitura, gramática, ortografia, composição e caligrafia. Para as primeiras séries do curso primário (1^{a.} e 2^{a.} séries), em lugar de composição, havia linguagem escrita e oral (2^{a.} série) e linguagem oral para a 1^{a.} série (ANEXO N).

Quanto ao trabalho com a leitura, se comparado ao modo como se desenvolvia até a virada do século (também no ensino primário), ainda que não possamos precisar a maneira como era realizado, ficou-nos claro que ele se intensificou. Essas leituras remetiam: à literatura brasileira, como é o caso de *Iracema* e o *guerreiro branco*, trabalhado nas semanas de 28 de junho a 5 de julho de 1914; a temas patrióticos/nacionalistas (história do Brasil e grandes vultos da história), como *Meu Brazil* de Amélia Rodrigues, trabalhado nas semanas de primeiro a 14 de fevereiro de 1915, e *Hino ao dia 7 de setembro*, trabalhado nas semanas

de 29 de agosto a 5 de setembro de 1916; a temáticas religiosas e a outras temáticas em voga na época, dentre as quais destacamos o higienismo, abordado, por exemplo, no texto *Preceitos de Hygiene* (9 a 23 de setembro de 1916); à moralidade e à obediência aos pais, abordadas, por exemplo, no texto, *Deveres para com os pais* (trabalhado entre fevereiro e maio de 1917) e *Amor filial* (trabalhado entre agosto e novembro de 1918); conhecimentos de biologia, zoologia, química, história, entre outros de cunho geral, que parecem se afinar com um abordagem centrada nas lições das coisas e, portanto, no método intuitivo (SCHELBAUER, S/d).

Observando as notas presentes nos registros de aulas, entendemos que esses textos, em sua maioria, constavam no terceiro e quarto livros de uma série graduada de leitura para o ensino primário. Não há indicação do nome da série nem de seu autor nos registros que encontramos, no entanto, verificando os arquivos do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, encontramos a série graduada de leitura editada pelos professores da escola São José, de Petrópolis (RJ), publicada pela *Editora Vozes (então Tipografia das Vozes de Petrópolis)*, na década de 1900, na qual localizamos os títulos dos textos citados nos registros que encontramos. A série não contém exercícios, mas apenas textos de gêneros diversos (conto, poesia, provérbio, peça teatral, adivinha, entre outros), assemelhando-se a uma antologia. Panizzolo (2006) e Medina (2012), analisando as séries graduadas de leitura que surgiram no final do século XIX e no início do século XX, apontam entre elas semelhanças diversas, que dizem respeito principalmente às temáticas abordadas por essas séries e ao fato de se ancorarem em um abordagem intuitiva. Segundo Panizzolo (2006) e Medina (2012), os textos presentes nos livros das séries graduadas de leitura então em circulação remetiam ao civismo e ao amor à pátria, a questões de cunho moral e às lições das coisas; eram livros compostos por textos moralizantes, “relatos edificantes” e historietas sobre o universo e o cotidiano infantil, tanto em prosa quanto em versos, que buscavam, ao mesmo tempo, atrelar a leitura a uma educação mais ampla do indivíduo. No caso específico dessa série, ressaltamos a presença de diversos textos de fundo religioso. Como todo ato responsável do sujeito é ideologicamente motivado (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]),

acreditamos que a adoção dessa série pelo colégio diz respeito à inclinação católica dos livros da série e da instituição de ensino que os editava.

Analisando os registros encontrados, observamos que era habitual a recitação de textos e frequente a relação entre o texto lido e a composição solicitada aos alunos, o que nos sugere que essas composições fossem, de fato, atividades de paráfrase do texto lido. Por exemplo, nas semanas de 20 de setembro a 4 de outubro de 1914, é feita a leitura do texto *As três formigas*; nesse mesmo período, a atividade de composição é “As três formigas (conto abreviado)”. No período de 20 de fevereiro a 27 de março de 1918, uma das leituras realizadas no quarto ano é o *Hino à bandeira*; nesse mesmo período é solicitada dos alunos a produção de uma composição com o tema “A bandeira nacional”.

Acompanhando as atividades de leitura observamos que é solicitada frequentemente a repetição oral do texto lido e a memorização de textos. Acreditamos que há uma diferença entre o que se entendia por repetição e por memorização, ainda que a primeira possa levar à última. Pensando no que nos explica Russel (1899) a respeito do trabalho com a leitura na escola secundária na Alemanha, imaginamos que as atividades de repetição fossem a reenunciação oral do texto lido, o que, portanto, implica a produção de um novo enunciado (BAKHTIN, 2003d [1953]), que, ainda que se baseie no primeiro, não coincide com ele. De toda a forma, tanto as atividades de repetição quanto as de memorização visavam, acreditamos, à aquisição do padrão culto da língua.

É interessante apontar que a partir de 1917, passa a ser adotado na escola o livro *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo. A partir de então, as leituras realizadas nos livros da série graduada dividem espaço com as leituras feitas em *Nossa Pátria* (no 2º. e 3º. anos)²⁴⁵, com predomínio dessas últimas sobre as primeiras no segundo ano. Como nossos atos responsáveis e responsivos assentam-se sempre sobre um dado cronotopo (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), imaginamos que a adoção do

²⁴⁵ Nos registros do Colégio Franciscano Santo Antônio, ora encontramos o termo “classe”, ora encontramos o termo “ano” para se fazer referência às séries escolares. De modo geral, a correspondência entre anos e classes se dava da seguinte forma: 1o. ano = IV Classe; 2o. ano = III Classe; 3o. ano = II Classe; 4o. ano = I Classe.

livro e o espaço a ele dedicado nas atividades de leitura sejam uma resposta às pressões, coerções e exigências que se materializavam naquela época, no bojo da primeira campanha de nacionalização.

A essas atividades ainda se somavam as cópias realizadas nas aulas de caligrafia. Estas, por vezes, alinhavam-se às atividades de gramática - , quando, por exemplo, era solicitado ao aluno que conjugasse diferentes verbos no caderno de caligrafia -, aos exercícios de ortografia, e à cópia de cartas, recibos comerciais e similares. Na quarta série, era especialmente comum, nas atividades de caligrafia, o trabalho com textos próprios da esfera do trabalho, mais especificamente, da área comercial, como faturas, cartas comerciais, letras etc. Não se esclarece como esse trabalho era realizado, porém acreditamos que se tratava da cópia de textos modelares, sem uma preocupação dirigida a aspectos da constituição desses gêneros, nem mesmo à sua leitura, compreensão e à produção de outros textos com base nesses “modelos”. Acreditamos que isso pode se dever ao fato de esses gêneros possuírem “alto grau de estabilidade e coação” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 284), criando talvez a ilusão de que bastava ao aluno ter acesso a “modelos de textos” para que deles soubesse fazer uso.

Sublinhamos a importância de se pensar a entrada desses gêneros na escola. Falamos anteriormente do gênero *carta*, mas observamos que aqui o leque se amplia para abarcar uma série de gêneros vinculados ao comércio. Lembramos, todavia, que o trabalho com textos desses gêneros se efetivava da mesma maneira que se efetivavam as atividades voltadas à leitura e escrita de textos de maneira geral, as quais se centravam na abordagem de modelos de textos a serem apreendidos pelos alunos. Como diz Bakhtin (2003d [1953]), em todas as épocas, há gêneros que ganham destaque em virtude da importância que assumem, na sociedade, as interações que eles medeiam. Como apontam Cherval (1990 [1988]) e Júlia (2001), a escola não é surda à realidade que a cerca. Já falamos que as atividades industriais e comerciais em Blumenau viviam uma época de expansão, mas isso não ocorria apenas no Vale do Itajaí, esse era um movimento mais amplo, que influenciou em alguma medida a escola de forma geral.

Quanto às atividades de ortografia (presentes no 3º. e 4º. anos, principalmente), elas se articulavam às atividades de leitura e/ou de gramática, havendo ditados semanais de palavras presentes nos textos/excertos lidos ou presentes nas atividades gramaticais (verbos conjugados em diferentes modos e pessoas, etc.).

Por fim, no que tange às atividades de gramática, elas se centravam nos conteúdos de morfologia, explorando de forma mais detida os verbos, como apontamos para a década de 1890 em relação ao conteúdo trabalhado no ensino secundário. Principalmente trabalhava-se conjugação verbal (de verbos regulares e irregulares). Destacamos que quando surge a disciplina de Gramática Nacional do ensino secundário, em 1939, no Colégio Pedro II (RJ), também era dada centralidade ao trabalho com a conjugação verbal (RAZZINI, 2000).

Para o ensino de gramática, eram utilizados com frequência os exercícios constantes no *Livro de Exercícios para aprender os elementos da gramática*, compilado por P. Schneider e impresso no Rio Grande do Sul, o qual também aparece nos relatórios da Escola Nova.

Ainda que esses sejam conteúdos relativos aos ensino primário, acreditamos ser digna de nota a mudança sensível que ocorre entre a década de 1890 e de 1910. Na década de 1890, o trabalho relacionado ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa parecia desarticulado e fragmentado, na década de 1910 esse trabalho assume uma complexidade maior e parece se alinhar àquelas que então eram as diretrizes para a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil: o trabalho com textos de conteúdo cívico e nacionalista; o foco no trabalho com a gramática normativa e com uma abordagem metalinguística da gramática; a ancoragem teórico-metodológica baseada em uma visão de língua como sistema, nas lições das coisas (ou lição de coisas) e numa abordagem indutiva. Abordaremos mais profundamente a maneira como essa abordagem permeou o espaço escolar logo adiante quando tratarmos da Escola Nova.

Outra preocupação que transparece na análise desses conteúdos, também levantada por Dallabrida (2007) quando fala dos ginásios catarinenses no início do século e que já apontamos no currículo do Colégio Pedro II (RJ), era a preocupação com o aprendizado da gramática normativa. Essa iniciava já no curso

primário, através do ensino da gramática (principalmente dos verbos), mas também a partir da leitura de textos modelares que incentivam o beletrismo, como anunciado nas primeiras páginas da série escolar adotada pelo colégio, onde se lia “Primeira parte – Beletrística”.

Nesse mesmo período, a Escola Nova havia passado por novas modificações no corpo docente, composto, entre outros professores, pelo pastor Hermann Faulhaber (na época diretor da escola) e pelos professores Rudolph Damm e Georg August Buechler, este último, recém enviado pela Associação Escolar da Alemanha para lecionar na instituição (KORMANN, 1994). Mencionamos especialmente esses três professores em virtude de terem, entre 1900 e 1920, produzido obras importantes para nortear o ensino nas escolas teuto-brasileiras.

Em 1907, assumiu a direção da escola o reitor Friedrich Strohtmann que implementou um série de mudanças na organização da escola, entre elas: a inclusão da classe da *Selecta* para alunos que desejassem realizar o ensino superior; a aprovação do plano escolar que vai figurar nos relatórios da escola da década de 1910 e a organização do pensionato para atender a alunos que não residissem na cidade.

Lembramo-nos sempre de Chartier (1994) e de Julia (2001) quando falam da inventividade no espaço escolar e das soluções que se instituem na escola para driblar regras e regulamentos. A *Selecta* configurava-se também como um curso preparatório para o acesso ao ensino superior. Examinando o programa da escola, isso nos parece claro inclusive quando se observa que, nas séries finais, além do português e do alemão, eram ainda abordados o inglês e o francês. Analisando, no entanto, parte do programa de literatura da *Selecta*, o qual figura em Kormann (1994) e que transcrevemos a seguir, parece-nos claro que o direcionamento da Escola Nova era, como já apontamos antes, os cursos superiores da Alemanha.

Idade Antiga e Média; Epopéia do Povo (Nibelungen e Gudrum); Epopéia da Arte Universal (lendas do Graal, Arthur e Parsival; Wolfram von Eschenbach); A poesia lírica (“Minnesang”, Walter von der Vogelweide); O ensino da poesia (“Freidanks Bescheidenheit”; “Das Narrenschiff”); Tiersage (Reinecke Fuch; Neue Zeit); Martin

Luther, sua importância para a literatura alemã; “Hans Sachs”(“Der Meistersang”; “Die Entwicklung des Deutschen Dramas bis Hans Sachs”); A canção popular; Influência estrangeira no ensino de língua e literatura; Documentos da Guerra dos Trinta Anos (Paul Flemming; Der Simplissimus”; Johann Michel Moscherosch; Friedrich Logau); “Christian Fürchtegott Gellert”; “Friedrich Gottlieb Klopstock”; Gotthold Ephraim Lessing”; Lessing e o significado dos seus dramas – “Minna von Barnhelm”; “Nathan der Weise”; “Johann Gottfried Herder” e muitos outros, importantes na literatura alemã e mundial. (KORMANN, 1994, p. 137).

É interessante entender como então se organizavam os cursos na Escola Nova, conforme o relatório de 1910, redigido pelo diretor interino da escola, Georg August Buechler; o qual substituiu o então diretor, Friedrich Strohtmann, durante um período em que ele esteve na Alemanha. Um dado curioso é que Buechler era professor de Língua Portuguesa e o único relatório da escola escrito em português foi justamente o do ano de 1910, quando ele o redigiu; como diz Bakhtin (2003d [1953], p. 289), “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.”, nesse caso, a escolha envolve a própria língua que serve de base à materialização do enunciado.

Em relação ao relatório de 1910 (Anexo O), é interessante observar como então a escola se organizava. Ainda que a escola fosse organizada em quatro classes após o que havia a *Selecta*, de fato, essas cinco classes correspondiam a 10 anos assim distribuídos: à quarta classe correspondiam os alunos do primeiro ano escolar; à terceira classe, os do segundo e terceiros anos; à segunda, os do quarto e quinto anos; à primeira, os do sexto e sétimo anos e à *Selecta*, os do oitavo, nono e décimo anos.

O relatório também alinha a maneira como essas classes se organizavam (Quadro 4), o que nos parece deixar claro que a primeira classe e a *Selecta* (mas principalmente esta última)

mostravam uma certa equivalência com o delineamento do ensino secundário, constituindo, como já dissemos, preparatórios para o ingresso na universidade. Uma outra questão digna de nota é que o ensino de português não começava na quarta classe, nela estudava-se apenas o alemão. É na terceira classe que o português é introduzido. Buechler, no entanto, na apresentação do relatório, aponta que dada essa organização adotada desde 1906 pelo colégio, naquele momento, era possível ministrar as aulas de história pátria, na *Selecta*, em português, já que ali os alunos haviam alcançado uma boa compreensão da língua portuguesa. As demais disciplinas eram ainda lecionadas em alemão.

Disciplina	Classe					Número de aulas
	Selecta	I	II	III	IV	
Alemão	3	6	5	7	9	30
Português	6	6	6	6	—	24
Inglês	4	[3]	[3]	-	-	7
Francês	4	[2]	-	-	-	4
Aritmética	-	3	5	6	6	20
Matemática	5	1	-	-	-	6
Física e Química	1	1	-	-	-	2
História Natural	1	2	2	1	-	6
Geografia	1	2	2	1	-	6
História	2	1	1	1	-	5
Escrituração mercantil	1	-	-	-	-	1
Desenho	1	2	2	1	-	6
Desenho	-	-	1	2	-	3
Caligrafia	-	-	2	1	1	4
Canto	1	2	2	2	-	5
Ginástica	-	2	2	2	-	4
Trabalho agulha	-	2	2	2	2	8
Religião	-	-	-	-	-	-

Quadro 4 – Distribuição das aulas semanais pelas disciplinas em cada classe (1910)

Fonte: Relatório Escola Nova – 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Acreditamos que o fato de a disciplina de História, no que tange aos conteúdos relativos à história do Brasil, ser ministrada em língua portuguesa, representava um fato novo no contexto da

escola, o qual era sublinhado por Buechler como uma conquista derivada da organização que essa tinha adotado nos anos anteriores. Vejamos que, em 1903, o pastor Faulhaber, então diretor da escola, havia lançado um livro de história do Brasil em alemão (reproduzimos algumas páginas no anexo P desta tese) direcionado às escolas teuto-brasileiras. No prefácio do livro, ele fala exatamente da inadequação dos livros de história pátria então existentes (todos, segundo ele, em português) para o ensino de História nas escolas teuto-brasileiras. Lembramos que o ensino da história do Brasil em português se tornaria uma exigência presente na Lei n. 1.187, de 5 de outubro de 1917.

No mesmo relatório, Buechler menciona a inclusão do ensino do “direito usual” no programa de História Geral. Esse conteúdo, segundo ele, era recomendado pela comissão organizada, na época, pelo governo federal, para pensar a reforma geral do ensino, a qual viria a se materializar na Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, instituída pelo Decreto n. 8.659 de 5 de abril de 1911 (Reforma Rivadávia Correa).

O que nos parece claro aqui é o diálogo que a escola procurava manter com as esferas de poder. Vejamos que por ser uma escola comunitária, esse poder estava tanto vinculado à esfera política e à materialidade que o discurso dessa esfera ganha em textos caracterizados como leis, decretos e reformas educacionais; quanto ele (esse poder) estava atrelado à comunidade escolar e à própria esfera do cotidiano, respondendo às demandas aí colocadas. Podemos pensar no sentido de uma sensibilidade expressa na percepção da “atmosfera” de uma época, afinal, como diz Bakhtin (2003d [1953], p. 294), “Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas [...]”. Assim, “A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura [...]” (CHERVEL, 1992, p. 5).

A resposta a essa demanda se materializa na organização escolar, por exemplo, quando se pensa a implantação da *Selecta* para possibilitar aos alunos da escola o ingresso no ensino superior; ainda, na precedência do ensino do alemão (língua da

comunidade) em relação ao português; e na própria inserção da disciplina de Escrituração Mercantil na *Selecta*.

Ao pensar a configuração do ato responsável, Bakhtin (2010 [1920-1924]) menciona sempre o seu direcionamento ao outro ao qual ele responde e do qual exige resposta; mas quem era esse outro quando pensamos a Escola Nova? Quem eram os alunos aos quais as aulas se dirigiam e com os quais, no espaço da sala de aula, os professores dialogavam? Para pensarmos essa questão, vejamos o quadro a seguir, reproduzido do relatório de 1910 (Quadro 5).

Como vemos no quadro 5, 90,86% dos alunos da escola tinham como primeira língua o alemão; ainda que a escola fosse laica, 93,54% dos alunos eram protestantes; e 90,86% eram provenientes de Blumenau (82,8%) ou de outro estado de Santa Catarina. O que confirma o direcionamento antes por nós delineado quando refletimos sobre a organização da escola e, quando, no capítulo 4, falamos de elementos que ajudaram a configurar uma cultura escolar que marca profundamente a Escola Nova e a ela atribui características do que Fiori (2003) nomeia germanismo pedagógico.

Classe	Nº de alunos	Língua materna			Confissão			Médias das idades		Terra natal			
		Alemão	Português	Outra	Evangélica	Católica	Israelita			Blumenau	Outro município de Santa Catarina	Outro estado do Brasil	Outro país
Select a	12	10	2	-	11	1	-	15,4	a 16,7 b 14,1	9	1	1	1
I	39	33	6	-	35	4	-	13,25	a 13,8 b 12,7	30	5	1	3
II	52	48	4	-	48	4	-	11,85	a 12,4 b 11,3	43	5	-	4
III	57	54	2	1	56	1	-	9,6	a 10,3 b 8,7	50	2	3	2
IV	26	24	2	-	24	1	1	7,3	7,3	22	2	1	1
Total	186	169	16	1	174	11	1	-	-	154	15	6	11

Quadro 5 – Quadro de alunos da Escola Nova que concluíram o ano letivo de 1910²⁴⁶

Fonte: Relatório Escola Nova 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Observando os programas de Língua Portuguesa que figuram no relatório de 1910 e 1911, bastante semelhantes entre si, percebemos aproximações e afastamentos entre o trabalho com a língua portuguesa na III classe e na II classe. Veremos esses programas em partes, seguindo a divisão apresentada em ambos os relatórios:

²⁴⁶ Ressaltamos, no quadro, duas observações que julgamos relevantes: (1) o fato de haver imigrantes recentes no quadro discente da escola (alunos que eram naturais de outros países), (2) a proporção muito pequena de alunos não católicos e não protestantes, representados por uma minoria israelita.

Português – 1º. e 2º. anos de português (III classe)

1. Ensino oral – Retificação do vocabulário pré-escolar. A pronúncia. Exercícios fonéticos. Séries de ações, derivando-se das transformações delas as diversas formas do verbo.

O vocabulário – Descrição do corpo humano, suas partes, ações, qualidades. Nome, idade dos alunos. Seus parentes. Ofícios de gente conhecida. A sala, os móveis e utensílios. A casa e suas partes. Quem trabalha na construção de uma casa. O jardim. As 4 estações. O ano, os meses, a semana. O relógio, a hora. Exercícios de aritmética. Os metais mais conhecidos. O que os alunos fazem em casa, na rua, na escola. O dinheiro. O negociante. O colono e seu trabalho. As refeições. As comidas e bebidas. Os animais domésticos e alguns outros. A cidade, o rio. O tempo.

Português – 3º. e 4º. anos de português (II classe).

1. Ensino oral – Leitura no segundo livro de leitura de Felisberto de Carvalho e de trechos do 2º. livro de leitura de Köpke. Explicação dos vocábulos. Descrição mais completa dos objetos citados nos trechos lidos. Conversação e reprodução. Explicações gramaticais. Decoraram-se 4 poesias.

Refletindo sobre o programa do primeiro e segundo anos de Língua Portuguesa na Escola Nova, o que nos parece claro é que a abordagem escolhida pela escola mostra uma preocupação com o trabalho com a língua em uso e com a realidade mais próxima ao estudante, o que fica claro quando observamos a seleção temática dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula, o que inclui, por exemplo, “O colono e seu trabalho. As refeições. As comidas e bebidas. Os animais domésticos e alguns outros”. Na primeira e segunda séries do ensino de alemão também se começa pela realidade próxima ao aluno, abordando-se temáticas como: a escola, a família, o

jardim. A diferença é que, então, visava-se à alfabetização do aluno sem uma preocupação mais pronunciada com a modalidade oral da língua. Não aparecem como preocupação a retificação do vocabulário pré-escolar, a pronúncia e exercícios fonéticos, conteúdos que figuram no programa de língua portuguesa. Quando a preocupação com a fonética aparece no estudo do alemão, ela já aparece vinculada ao conteúdo gramatical, diferentemente do que ocorre com o ensino do português, em que a fonética aparece associada ao ensino da pronúncia.

O que verificamos aqui é que se parte do pressuposto de que os alunos já tiveram algum contato prévio com a língua portuguesa, o que justifica começar-se por uma “retificação do vocabulário” já adquirido. Ainda que o alemão prevalecesse nas interações cotidianas, acreditamos que em alguma medida o português também estivesse presente nessas interações.

Na II classe, o trabalho passava a se centralizar em atividades de leitura apoiadas pela explicação do vocabulário utilizado nos textos. A essas atividades somavam-se atividades de conversação e de reprodução, as quais, acreditamos, diziam respeito à interpretação do texto lido e sua recontagem oral, atividades essas que, como aponta Russel (1899), eram comuns nas escolas alemãs no final do século XIX (e que vão aparecer nos programas do Colégio Pedro II (RJ) na década de 1930). Aparecem ainda atividades de memorização de textos.

Como realçamos nos programas de ensino do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), para o curso primário, nos programas da Escola Nova também é dada centralidade ao trabalho com os verbos, tanto na oralidade quanto na escrita, como se observa nos excertos a seguir.

Português – 1º. e 2º. anos de português (III classe)

1. Ensino escrito – Cópia de palavras e orações lidas. Conjugação os verbos no presente, perfeito e futuro nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Ditados.

Português – 3º. e 4º. anos de português (II classe)

1. Ensino escrito – Exercícios gramaticais segundo: A língua materna, primeiras noções gramaticais por A. Cl. Pinto. Composições livre sobre assuntos das lições. Ditados. Emprego de vocábulos aprendidos na formação de orações. Conjugações de verbos e orações. Conjugação. (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva).

Na III classe, a produção escrita limita-se à cópia e ao ditado; as primeiras composições livres e exercícios de formação de orações a partir de palavras dadas figuram na classe seguinte.

Vejamos que não é mencionada a adoção de obras didáticas na III classe para o ensino de português, apenas na II classe figuram obras redigidas em português, o segundo livro de leitura da série graduada de leitura de Felisberto de Carvalho, o segundo livro de leitura da série de João Köpke, e *Primeiras noções gramaticais* de Clemente Pinto. Já falamos brevemente a respeito das séries graduadas de leitura. Ambas as séries adotadas pela Escola Nova baseavam-se no método intuitivo, o qual também era adotado pela escola.

Com relação à série de Felisberto de Carvalho e, mais especificamente ao seu segundo livro de leitura, Matta (2010) sublinha que era preocupação central do autor fornecer diretrizes aos professores para que utilizassem o material, enfatizando a importância da leitura corrente, em outras palavras, da leitura oralizada. Conforme o autor,

O ensino de leitura corrente deve tornar os alunos aptos para lerem de modo exato, fácil, claro e convenientemente rápido, uma sucessão de frases ligadas pelo sentido, articulando bem e pronunciando corretamente as palavras, sem estropeá-las ou repeti-las, dando às sílabas o seu valor prosódico, e finalmente observando as pausas e ligações que forem precisas. (Carvalho, 1959 *apud* MATTA, 2010, p. 21).

No contexto do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Escola Nova, a leitura oralizada (corrente) de

textos recomendada pelo autor, coaduna com a ênfase dada à oralidade, à pronúncia e à conversação, que aparecem no programa da II e III classes.

Com relação à série de Köpke, Panizzolo (2006) menciona que o *Segundo livro de leituras morais e instrutivas* era composto por 81 lições e de um anexo – *Vocabulário* – o qual continha sinônimos para as palavras sublinhadas em cada uma das lições. Esse conteúdo se distribuía ao longo de 232 páginas. Havia 62 textos em prosa, 15 poesias, 3 adivinhações e um jogral, todos elaborados pelo autor. O primeiro, segundo e terceiro livros da série, também conforme Panizzolo (2006), aproximavam-se bastante de um tipo de manual de leitura publicado na França e também no Brasil entre as duas últimas décadas do século XIX e as duas primeiras do século XX, o qual passou a compor parte da cultura escolar da época. Lembramos que, como apontam Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 58), na escola e também na sociedade, como parte do diálogo incessante que entre elas (escola e sociedade) se estabelece, emergiram ao longo de um processo histórico e ideológico, normas e práticas que definiram e definem conhecimentos a serem ensinados e valores e comportamentos a serem inculcados, com base sempre na memória de futuro (GERALDI, 2010) e no cálculo do horizonte de possibilidades que projeta o sujeito que se deseja “formar”.

O segundo livro de leitura de Köpke, conforme Panizzolo (2006), é representativo daquilo de Chartier e Hébrard (1995) denominam *modelo educativo da narrativa moralizante*, pois, nesses livros, predominam historietas ilustradas em que os personagens frequentemente são crianças. No desenrolar da narrativa, surge um problema a ser superado, o qual pode ser bem ou mal resolvido, e que provoca na criança uma tomada de consciência e uma transformação de cunho moral.

Lembramos que, como sublinha Frade (2011), a produção de livros escolares destinados a diferentes grupos de sujeitos tem como intenção favorecer uma pedagogia. No caso dos livros das séries graduadas de leitura, “há ainda uma especificidade: em determinados momentos, eles são portadores do conjunto de saberes de várias áreas e o objeto leitura, como foco do ensino, fica parcialmente subsumido nos conteúdos dos textos.” (FRADE, 2011, p. 188).

Para Panizzolo (2006), Köpke inspirou-se nos ideais republicanos paulistas, os quais, por sua vez, inspiravam-se nos princípios da revolução francesa, buscando construir um homem novo e remodelar o cotidiano. Nesse projeto, destacava-se a importância atribuída às relações entre Estado e sociedade, entre o público e o privado, entre o coletivo e o individual. O lar, o trabalho e a virtude tornaram-se, nesse contexto, temáticas-chave, abordadas por Köpke no seu livro (PANIZZOLO, 2006); temáticas essas que certamente também tinha centralidade na cultura teuto-brasileira.

Além do que já apontamos até aqui, é importante salientar o arcabouço metodológico sobre o qual o livro se assentava. Em um livro dedicado à escola Normal e publicado na virada do século, Köpke sugere procedimentos metodológicos para o ensino da língua portuguesa (PANIZZOLO, 2006), os quais vemos reenunciados nos programas da Escola Nova. Esses se baseavam na retificação do uso do vocabulário, na ampliação do vocabulário e no relacionamento dos vocábulos.

No que tange à retificação do uso do vocabulário, sugeria exercícios para a modalidade oral e escrita da língua. Para a modalidade oral, sugeria exercícios de descrição oral de objetos comuns por meio de lições das coisas; pela conversação; pela reprodução do lido ou do ouvido; pela dialogação entre mestre e aluno, ou entre os próprios alunos; pela exposição sobre assuntos abordados em outras aulas; pela descrição de objetos presentes, ausentes e cenas naturais; pela interrogação direta ao aluno; pela narração de textos lidos anteriormente; pela declamação, pelo resumo de textos escolhidos pelo professor ou pelo aluno (PANIZZOLO, 2006). Todas essas práticas, de alguma forma, também eram contempladas no ensino de línguas na Alemanha desde as últimas décadas do século XIX (Russel, 1899).

Essas atividades assim se organizavam: (1) a descrição oral de objetos por meio das lições das coisas destinava-se aos três primeiros anos e tinha como objetivo permitir ao professor verificar se as crianças produziam e empregavam corretamente as palavras; (2) a conversação, também empregada nesses três primeiros anos visava à correção dos alunos no que se refere ao emprego de vocabulário, pronúncia, organização textual etc., cabendo ao professor nessas atividades estimular nos alunos a

curiosidade, o senso estético e bons sentimentos; (3) quanto às atividades de reprodução de um texto lido ou ouvido, Köpke recomenda que, ao fazê-lo, o professor não use leituras recentes, de maneira que essa reprodução não se dê via memorização; (4) o exercício de dialogação, uma prática que, acreditamos, realmente se instituiu na escola, diz respeito a perguntas dirigidas ao aluno pelo professor a respeito de um dado texto lido. O objetivo não é a interpretação do texto e a construção de sentido em uma perspectiva mais ampla, mas sim a verificação de informações pontuais presentes no texto; (5) o exercício de exposição sobre assuntos de outras aulas seria feito via recapitulação dos conteúdos estudados, o que seria feito com ajuda do quadro-negro (PANIZZOLO, 2006).

No 5º., 6º. e 7º. anos, conforme Köpke (PANIZZOLO, 2006), deveria ser exercitada: (1) a descrição de objetos presentes, ausentes e cenas naturais, a qual seria realizada primeiro oralmente e depois por escrito; (2) a interrogação de um aluno por outro sobre objetos presentes, ausentes, cena natural, fato histórico, trecho lido e até sobre a vida social. Nesses exercícios seria atribuído aos alunos um papel imaginário na sociedade, para que os alunos exercitassem o uso “adequado dos termos designados de tratamento”; (3) a narração de contos, destinada ao 6º. ano, corresponde à reprodução oral de um conto lido, a qual, posteriormente, seria feita por escrito; (4) o resumo de notícias, destinado ao 7º., 8º. e 9º. anos, referia-se ao resumo de uma notícia de jornal previamente selecionada pelo professor, com o objetivo de desenvolver o patriotismo e a capacidade de julgamento; (5) o resumo de trechos lidos objetivava estimular o interesse pela leitura e enriquecer o universo cultural dos alunos.

Quanto aos exercícios de escrita, Köpke sugeria a cópia, o ditado, a escrita por invenção, descrição por cédulas no quadro-negro, reproduções resumidas, narrações espontâneas, descrições e narrações com esboço e definição de objetos vulgares (PANIZZOLO, 2006). Vejamos que a base desse trabalho de produção escrita, como já apontamos em relação ao Colégio Pedro II (RJ), era o trabalho com as tipologias textuais clássicas, predominantemente com a narração e a descrição, desenvolvido com base em modelos de textos copiados e reproduzidos inúmeras vezes.

No que tange à ampliação do vocabulário, Köpke sugeria [...] os exercícios de **lições das coisas**; discriminação e atribuição de qualidades; sinônimos e antônimos; uso especial de termos técnicos; variedades de fraseologia e estrutura; narrações históricas, geográficas e zoológicas, com consulta espontânea; explicação de prolóquios e figuras; uso do dicionário; diálogos lidos e reproduzidos de memória com variedade de expressão; primitivos e derivados; descrição de processos industriais; homógrafos e homófonos; verso e prosa literária. (PANIZZOLO, 2006, p. 308, grifos nossos).

Observando os programas de 1910 e de 1913 da Escola Nova para o quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono anos de Língua portuguesa, observamos muitas aproximações em relação ao que sugere Köpke para o trabalho com a leitura e produção escrita, como se pode observar nos excertos abaixo

5. e 6. Annos de portuguez. Ensino oral: Leitura em Terceiro Livro de Leitura de Köpke e Coração por E. Amici, tradução de João Ribeiro. De cada livro forma lidos oito trechos, fazendo-se os seguintes exercícios: **Explicação dos vocabulos na lingua estudada. Definições. Ampliação do vocabulario por synonymos e antonymos. Descrição minunciosa de scenas lidas. Leitura com variação de expressão pelo uso de synonymos e antonymos. Interrogação de alumno por alumno. Descrição de objectos citados na leitura.** Estudo de: O recenseamento da população. Ensino escripto: Biographias. **Composição sobre factos historicos e zoologia.** Pequenas cartas de amizade e cortezia. **Reducção de poesia a prosa. Variedade de expressão de um trecho designado.** (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

6º e 7º annos de portuguez: 1) **Conversaço**: conforme o manual da lingua falada: “O Pequeno Portuguez” por A. de Carvalle. 2) **Leitura**: De cada um dos livros de leituras foram lidos 8 trechos, fazendo-se os seguintes exercicios: **Explicação dos vocabulos na lingua estudada. Definições. Ampliação do vocabulario por synonymos. Descripção minunciosa de objectos citados na leitura.** 3) Ensino escripto: Biographias. **Composições sobre factos historicos e zoologia. Redução de poesia a prosa. Variedade de expressão de trechos designados** (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1913 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Portuguez

7., 8. e 9. annos de portuguez.

2. **Composições, exercicios e Dictados**: a) Transformar em falla indirecta: S. Matheus, Cap. XXVI, 69-75. B) Os tres amigos do homem. C) Explicação de 12 proverbios. D) Exercicio no 114 do 2º curso da Grammatica. E) **Luiz XIV e o ladrão**. F) Uma serie de 40 orações, contendo cada uma um vocabulo da oração precedente. G) **A campainha electrica; Partes, installação, funcionamento.** H) A escola e a instrucção. I) **Repetição por escripto de um trecho lido uma vez pelo professor.** K) **A terceira cruzada.** L) **A guerra contra o paraguay.** (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Vejamos que a adoção da série de Köpke ocorre principalmente a partir do 3ª. e 4ª. anos de estudo do portuguez (II classe) e se estende até o 7º. ano , ainda que as suas sugestões de práticas de produção escrita sejam também acolhidas nos annos posteriores. Mas o que ocorria nos annos anteriores? Sabemos que não eram adotadas obras didáticas para o 1º. e 2º. annos nessa época, por que isso ocorria?

Acreditamos que o motivo pelo qual não eram adotadas obras didáticas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na III classe, em 1910 e 1911, e para a V e IV classes em 1913 está vinculado ao fato de que, até aquela época, não circulavam, em Blumenau, livros didáticos específicos para as escolas teuto-brasileiras, que seguissem a abordagem teórico-metodológica que então ancorava a disciplina de Língua Portuguesa (Português) na III classe, no contexto particular dessa escola.

As décadas de 1900 e 1910 foram pródigas na produção de material didático para as escolas teuto-brasileiras, tanto em Santa Catarina como no Rio Grande do Sul. Kreutz (2008) aponta que até a década de 1930 os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul haviam elaborado e publicado mais de 160 manuais escolares, duas coleções de *Jornal/Revista do Professor (Lehrerzeitung)*, um periódico intitulado *Das Schulbuch (O Livro Escolar)*, e um anuário (*Lehrerkalender*) todos destinados especificamente aos professores e às escolas alemães. Já falamos anteriormente do livro de história elaborado pelo pastor Faulhaber, o qual foi publicado ainda na década de 1900. Nessa década, em 1901, também foi publicado o *Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*, por Rudolf Damm, através da editora Berlag von H. Probst & Filho. Na década de 1910, outra importante obra foi publicada, a qual também foi elaborada por um professor da Escola Nova, a saber: *Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen*, elaborado pelo professor Georg August Büchler e publicado em 1914 pela editora de Artur Koehler, situada em Blumenau.

Lembramos que o professor Büchler era, no início da década de 1910, professor de Língua Portuguesa (Português) na Escola Nova. Comparando o programa de Língua Portuguesa constante nos relatórios dessa década, à maneira como se organiza o seu livro e a maneira como na época se organizava o ensino e aprendizagem de segunda língua na Alemanha, encontramos grandes aproximações, inclusive no que tange à abordagem de aspectos gramaticais da língua, conteúdo que assim figurava no relatório de 1910:

Português – 1º. e 2º. anos de português (III classe)

2. Resumo gramatical – Os verbos nos 3 tempos principais. Os pronomes pessoais. Singular e plural dos substantivos e adjetivos. Os adjetivos qualificativos e determinativos. O comparativo. O adjetivo. As preposições: a, de, por, para, com, em. As conjunções mais usadas. Os advérbios mais usados. (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Português – 2º. e 3º. anos de português (II classe)

2. Resumo gramatical – Lexicologia. O substantivo: gênero e número, grau de significação (aumentativo e diminutivo). Formação por meio de prefixos e sufixos. Sinônimos e antônimos. Concordância com o substantivo. O verbo: conjugação em todas as formas, menos no futuro do conjuntivo e no infinitivo pessoal. Voz ativa e passiva. O pronome e a concordância dos verbos com os pronomes pessoais. O advérbio e as locuções adverbiais. Formação por meio do sufixo. A preposição e suas modificações pelo artigo. A conjugação. Algumas interjeições. Sintaxe. Sujeito, predicado e complemento. (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

O que se depreende do programa é que, principalmente na III classe, o ponto de partida e o critério de seleção dos conteúdos diz respeito, principalmente, à frequência de uso das palavras, o que parece se articular à maneira como a língua é trabalhada na escrita e na oralidade. Na II classe, o estudo da gramática, centrado na lexicologia, na morfologia e na sintaxe, também não parece seguir uma lógica que privilegie a aquisição de nomenclatura gramatical, mas sim uma lógica de uso e de aproximação da norma culta de língua. Acreditamos que se seguisse então uma lógica indutiva no trabalho com a gramática, da mesma maneira que isso era feito na Alemanha e que se depreende do livro de Büchler.

Com relação ao espaço dado ao trabalho com os verbos nos programas até aqui abordados, observamos em Russel (1899) que essa também era uma realidade no ensino de línguas na Alemanha. Damm, no prefácio de seu livro didático, assim se expressa a esse respeito:

O presente livro de ensino da Língua portuguesa não é nenhum guia adaptado a algum método de ensino, mas apenas um compêndio de todos aqueles fatos linguísticos, cujo conhecimento, a nosso ver, é indispensável para se pensar em falar fluente e corretamente. **Tratamento especialmente detalhado foi dado ao numeral e ao verbo, porque é o domínio dessas duas classes de palavras que principalmente garante a posse de um idioma.** (PREFÁCIO, *Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*, 1901, tradução nossa²⁴⁷).

Russel (1899) também destaca o espaço dado ao trabalho com os numerais em aulas de inglês que assistiu durante a sua pesquisa. No livro de Büchler, essa atenção também é observada.

De fato, ao observamos o programa de Língua Portuguesa da Escola Nova e a maneira como se organiza o livro de Büchler, o que nos parece muito claro, e o que mostraremos a partir de então, é afinidade que ambos demonstram em relação à ancoragem teórico-metodológica que norteou a movimento de reforma do ensino de línguas estrangeiras na Alemanha nos anos 1880 (LUNA, 2000; RUSSEL, 1899). O próprio Büchler, no Prefácio do seu livro, assim se expressa a esse respeito:

O ensino do português em nossas escolas de colônia teuto-brasileiras há de ser considerado como ensino de língua estrangeira, já que a maioria das crianças entra sem qualquer conhecimento prévio do idioma. No entanto, conforme o objetivo didático da escola de colônia, o ensino não

²⁴⁷ Texto original em alemão encontrado na íntegra no Anexo P.

deve ser realizado seguindo os métodos didáticos de instituições de ensino superiores. Em primeiro lugar, os nossos alunos devem aprender a falar o idioma estrangeiro, e isso apenas pode ser alcançado por meio de falar muito. Para tal, **é mais apropriada a simples e intuitiva linguagem cotidiana (linguagem coloquial)**. Seria totalmente errado querer ensinar às crianças coisas na língua estrangeira que ainda não entendem na sua língua materna. (Prefácio, *Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen*, 1914, tradução nossa)²⁴⁸.

As observações de Bühler reforçam o que já apontamos antes a respeito da centralidade que era dada ao ensino da língua pensando o seu uso e, principalmente, as interações que se efetivam na oralidade na esfera do cotidiano (o que justifica o uso de um registro “coloquial”); ainda que, oralidade e escrita não fossem vistas de maneira dicotômica. O que ocorria certamente, no entanto, era uma precedência da oralidade e da leitura sobre a escrita. Ainda, lembramos que se trata da leitura de textos “inventados”, ou seja, produzidos pelo autor, como nas séries graduadas de leitura, para compor especialmente o livro. Portanto, ainda que se trabalhe numa perspectiva de uso, os textos em que as atividades se baseiam são marcados por uma artificialidade típica de todos esses textos “escolarizados”.

A preocupação com o aprendizado do registro “coloquial” da língua pode ser observada, por exemplo, quando Bühler aborda a conjugação verbal. Vejamos o exemplo a seguir:

²⁴⁸ O texto original pode ser encontrado na íntegra no Anexo Q desta tese.

2. Man sagt:

(passar)	(escrever)	(seguir)
eu passarei	escreverei	seguirei
você passará	escreverá	seguirá
o snr. passará	escreverá	seguirá
a snr ^a passará	escreverá	seguirá
elle passará	escreverá	seguirá
ella passará	escreverá	seguirá
nós passaremos	escreveremos	seguiremos
vocês passarão	escreverão	seguirão
os snr ^s passarão	escreverão	seguirão
as snr ^{as} passarão	escreverão	seguirão
elles passarão	escreverão	seguirão
ellas passarão	escreverão	seguirão

Figura 25 – Conjugação verbal – futuro do presente

Fonte: Büchler (1914, p. 183)

Vejamos que os pronomes pessoais *tu* e *vós* são omitidos nas atividades de conjugação verbal, entretanto, são incluídos os pronomes de tratamento *você*, *o senhor* e *a senhora*; o que sinaliza efetivamente uma aproximação da língua falada, constituindo o que Felix (2004) nomeia de atenção a índices de brasilidade linguística.

No entanto, entendemos que o que Büchler compreende como registro coloquial da língua diz respeito ao que Faraco (2008) denomina variedades cultas da língua e que se diferenciam do que se usa chamar norma-padrão. Ao que nos parece, ao fazer referência à linguagem coloquial, Büchler de fato procura marcar um afastamento entre norma-padrão e essas variedades cultas da língua, as quais aparecem materializadas nos textos que produz ao longo do livro. Estes, de certa forma, representam exemplos do uso da variedade culta da língua. Em outras palavras, Büchler registra, no livro, a configuração da variante de prestígio no Brasil.

Por variedades cultas da língua, Faraco (2008, p. 173) entende as “variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal

e à cultura escrita.”. É isso que transparece ao analisarmos o diálogo a seguir em que, de certa forma, Büchler aborda a questão da variação linguística.

Na lição XXXVII, o autor fala de uma viagem do personagem Luiz, residente em Blumenau, a Itajaí; ressaltando o contraste entre a cultura presente em Itajaí – nesse contexto entendida como um exemplo de cidade brasileira – e a cultura teuto-brasileira. Para ilustrar essa diferença cultural, numa espécie de nota explicativa, o autor fala brevemente sobre os horários das refeições nas duas cidades, e segue contando a história de viagem de Luiz. O personagem, chegando em Itajaí e na residência do irmão, participa do diálogo, do qual reproduzimos um trecho:

(Luiz, depois de mudar de roupa, entra na sala de visita. Julio está sentado em uma cadeira de balanço [Schaukelstuhl] no balcão.)

Julio: Já está pronto? Venha cá para o balcão! Quer sentar-se nesta cadeira de balanço ou naquela preguiçeira (Liegestuhl, Faulenzer)?

Luiz (aproximando-se): - Não se incomode; fique sentado!

Julio (levantando-se): - Está vendo aquela vapor bem no meio do rio? É um vapor allemão que entrou hoje de manhã. Seriam seis horas quando lançou ferro em frente á Alfandega. Si atracasse no trapiche, poderíamos (ou podíamos) ir para bordo hoje ainda?

Luiz: - Iria (ia) com muito gosto, si pudesse. Mas acho melhor que vamos amanhã, porque hoje não teríamos tempo para vêr o navio todo.

Julio: - O vapor deverá atracar amanhã cedo para descarregar a carga que trouxe para este porto. Então poderemos ir lá a pé, emquanto que hoje teríamos de tomar um bóte.

João (que entra correndo): - Papae, papae! Mamãe manda *dizê* que o *jantá tá* na mesa. (BÜCHLER, 1914, p. 212-213, grifos do autor).

Não há notas que nos permitam depreender como a variação era abordada a partir do diálogo, porém é claro que o autor procura marcá-la na fala de João (filho de Julio e morador

de Itajaí). Nesse contexto, vejamos que ele estabelece uma distinção entre a variante de Blumenau e a de Itajaí (conforme a sua percepção dessas variantes), tanto no que tange a aspectos fonéticos, representados pela omissão do “r” final nas palavras dizer/*dizê* e jantar/*jantá*; quanto no que tange à escolha lexical, representada pelo uso de *tá* em lugar de *está*. Lembramos que no capítulo 4 desta tese mencionamos um relatório da colônia de Blumenau do ano de 1853, em que Dr. Blumenau, ao falar sobre o primeiro professor da colônia, refere-se à variante do português falada em Itajaí como “corrompida”; e, portanto, “inadequada” à formação desse professor, o qual deveria aprender a língua portuguesa em sua “pureza”. Não podemos afirmar que o pensamento de Büchler coincidissem com o do fundador da cidade, mas lembramos a importância que era dada pelo autor e pelo próprio método a uma pronúncia correta e próxima ao padrão.

Essa preocupação coadunava também com o espírito da época. Faraco (2008) menciona que havia na primeira metade do século XX uma pretensão em definir uma norma-padrão para a pronúncia brasileira. Segundo ele, “chegou-se a propor que a pronúncia carioca fosse assumida como a pronúncia-padrão para o teatro, o canto e, por ilação, para os meios de comunicação social.” (FARACO, 2008, p. 86). Sublinhamos que, na Europa, o processo de unificação das línguas nacionais, como afirmam Chervel (1990 [1988]) e Berenblum (2003), também tinha passado por uma tentativa de unificação da língua falada.

Berenblum (2003), citando o caso da França, explica que, com a revolução Francesa, implementa-se no país uma política de unificação linguística no bojo da qual o francês de Paris passa a ser considerado a língua do progresso e da razão, “[...] enquanto as línguas e variedades regionais representam o passado obscuro e retrógrado da nação.” (BERENBLUM, 2003, p. 40). Lembramos que essa preocupação de unificação da língua falada também estava presente nas gramáticas portuguesas do início do século XIX, como mostramos no capítulo 5.

Independentemente da intenção de Büchler ao apresentar em seu livro esse exemplo de variação geográfica, acreditamos que o próprio fato de mencionar essa variação era por si só uma inovação para a época.

O movimento da reforma do ensino de línguas, como assinala Luna (2000), teve por base as modificações que se efetivaram na área dos estudos linguísticos no decorrer do século XIX. Ao longo da primeira metade desse século, os estudos de base histórico-comparativa, os quais entendiam as línguas como organismos vivos, como já apontamos no capítulo anterior, contribuíram para o estudo da fonética, como ciência e, conseqüentemente, para o ensino de línguas (LUNA, 2000).

Em meados da segunda metade do século XIX, a abordagem histórico-comparativa começou a receber críticas em virtude de sua orientação filosófica e por sua fonte de pesquisa – os textos escritos -, abrindo espaço para um nova corrente de estudos linguísticos: os neogramáticos. Para estes, as línguas tinham dois aspectos: um mental (psicológico) e outro físico. Um não poderia ser separado do outro e ambos agiam no processo de mudança/variação linguística. Com os neogramáticos, as línguas vivas ganharam crescente atenção por parte tanto de pesquisadores preocupados em descrevê-las, como por parte de sujeitos preocupados com a reforma do ensino de línguas nas escolas, já que, nessa época, o ensino de línguas vivas ganhava crescente espaço no currículo das escolas secundárias

Como ressalta Luna (2000, p. 81), uma preocupação central em relação ao ensino das línguas vivas era “a preparação de alunos e professores para a aquisição de uma pronúncia correta, representativa da autenticidade exibida por seus falantes nativos.”. A Reforma do ensino de línguas baseou-se então, principalmente, nos estudos relativos à psicologia e à fonética. A fonética, segundo Luna (2000), oferecia a base científica que passou a nortear o desenvolvimento de estratégias de ensino focadas na “arte da pronúncia”. Daqui se origina a centralidade dada à oralidade no ensino de segunda língua, principalmente em suas primeiras etapas, justificando atividades de conversação, memorização, repetição, reenunciação (via paráfrase) e os exercícios que se usa chamar de *drills*, ilustrados abaixo a partir de um recorte do livro de Büchler:

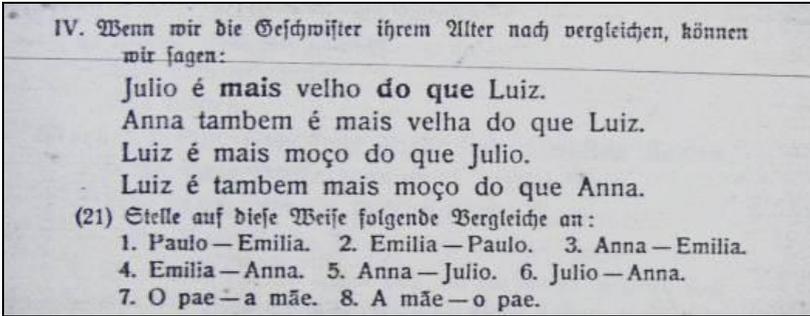


Figura 26 – Drills em língua portuguesa

Fonte: Büchler (1914, p. 5)

O objetivo da atividade, como se pode perceber, era a produção de novas sentenças comparativas, como o exemplo “Julio é mais velho do que Luiz.”, utilizando os substantivos próprios e comuns sugeridos em (21).

Com relação às atividades de conversação, chamadas de dialogação em Köpke, vejamos também um exemplo retirado de Büchler:

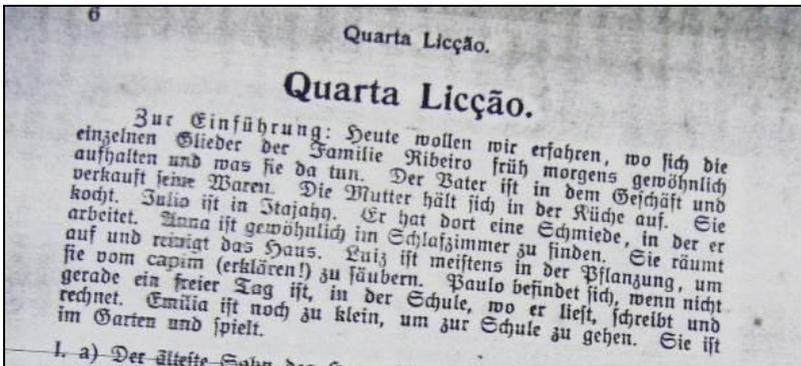


Figura 27 – Quarta lição (texto para leitura)²⁴⁹

Fonte: Büchler (1914, p. 5)

²⁴⁹ Tradução para o português: Para introdução: Hoje queremos saber onde cada um dos membros da família Ribeiro costuma estar de manhã cedo e o que fazem ali. O pai está na venda e vende sua mercadoria. A mãe está na cozinha. Ela cozinha. Júlio está em Itajaí. Ele tem uma ferraria ali, na qual ele trabalha. Anna costuma achar-se no quarto de dormir. Ela arruma e limpa a casa. Luis, em geral, está na roça para limpá-la do capim (explicar!). Paulo encontra-se, quando acaso não é um dia livre, na escola onde lê, escreve e faz cálculos. Emilia ainda é muito pequena para ir à escola. Ela está no jardim e brinca.

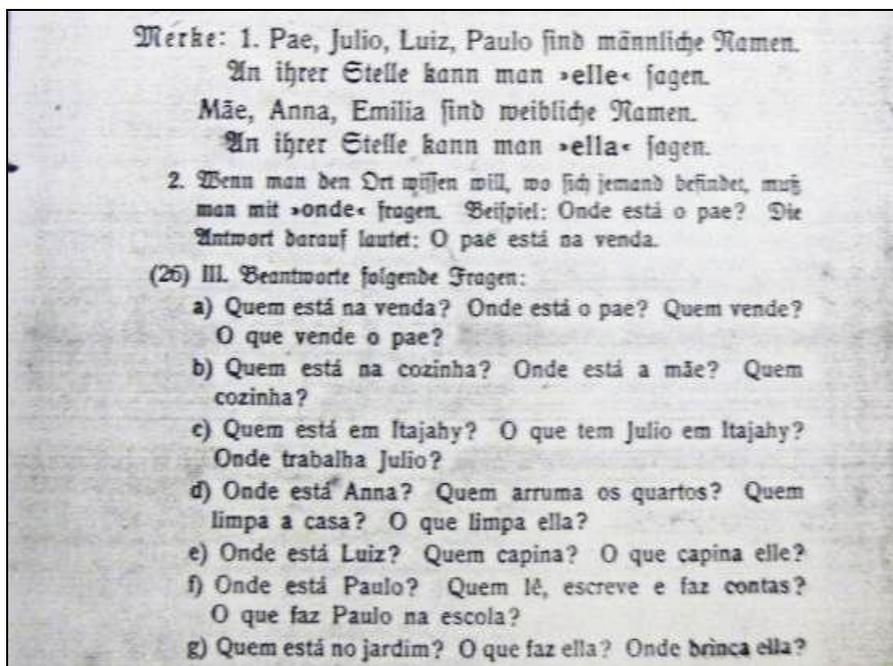


Figura 28 – Quarta lição (dialogação)

Fonte: Büchler (1901, p. 6)

Como podemos observar, o ponto de partida é a leitura. Luna (2000) ressalta que, nesse contexto, a leitura formava sempre o “centro da instrução”. A partir da leitura, trabalhava-se o vocabulário e itens de gramática, como discutiremos a seguir. Nessa lição específica, trabalha-se a preposição *em* e as contrações *no* e *na*; o uso dos pronomes pessoais *ele* e *ela*, o uso do pronome interrogativo *onde*. Os quais, posteriormente, vão figurar nas perguntas feitas durante a atividade de dialogação (26).

Com relação ao trabalho com a pronúncia, assim se expressa Büchler,

Lamentavelmente, por várias razões, tive que abrir mão de fazer preceder as próprias lições por um curso de pronúncia. Acerca do acento tônico, encontram-se breves observações junto a cada tempo do verbo;

acerca do acento da palavra e da frase, na lição XXXII, III. (Prefácio, Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen, 1914, tradução nossa).²⁵⁰

No entanto, nota-se uma preocupação por parte do autor em explicar aspectos fonéticos em uma linguagem de fácil compreensão para o aluno, por exemplo, ao trabalhar o uso do c e do ç, ele realça que o c antes de a, o e u tem som de k e que o c antes de e, i tem som de s. Para exercitar a pronúncia do c em ambos os casos, o autor pede que se leia a lista de palavras que sugere em (69).

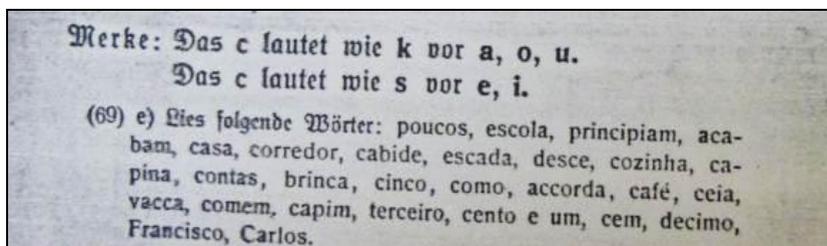


Figura 29 – Uso do c e do ç
Fonte: Büchler (1914, p. 41)

Um outro princípio importante da reforma era o ensino indutivo da gramática, sobre o qual já falamos anteriormente. Segundo Luna (2000), para Sweet, um dos principais teóricos da reforma, o ensino da gramática deveria estar articulado ao trabalho com textos conectados – “As regras gramaticais, nessa perspectiva, devem ser ilustradas e justificadas por exemplos em forma de sentenças que tenha sentido relacionado ao assunto do texto, funcionando como uma ponte coerente entre o texto e gramática.” (LUNA, 2000, p. 85). Deve portanto, haver uma gradação no que se refere ao estudo do conteúdo gramatical e vocabular. No que se refere a essa gradação, a ideia é apresentar, primeiro, elementos mais frequentes – mais comumente usados – e mais necessários na língua falada. Exatamente o que vemos no programa de Língua Portuguesa da

²⁵⁰ Texto original transcrito na íntegra no Anexo Q desta tese.

III classe e no exemplo que acabamos de citar referente à *Quarta Lição* do livro de Bühler. Em seguida, apresentam-se os elementos com flexões regulares e, posteriormente, é feito o contraste com elementos com flexões irregulares. Vejamos que esse é direcionamento dado ao estudo da gramática na II e na III classes. Então, busca-se a consolidação de associações já realizadas, através da repetição, evitando-se associações conflitantes, em outras palavras, o estudo centrado nas exceções e na memorização de listas de palavras.

Para entendermos como isso ocorria, vejamos a sequência de figuras a seguir (Figuras 30 e 31). Na figura 30, é apresentado o texto da lição XXXIII, que é uma carta pessoal sobre a qual segue-se uma sequência de perguntas (dialogação) ((b) 232 – 233). Há então um exercício de tradução (do português para o alemão) de sentenças em que se emprega o futuro. Segue-se então o paradigma de conjugação do futuro do presente conforme mostramos na figura 31 e a esse uma explicação em alemão sobre a constituição desse tempo verbal e seu uso. Segue, a essa explicação, uma sequência de perguntas teóricas como a que vemos no topo da figura a seguir (Figura 31), sobre as terminações dos verbos no futuro do presente e exercícios de conjugação. Como exceção à regra são então apresentados três verbos – fazer, trazer e dizer, que serão então conjugados. É importante anotar que acreditamos que foi mais uma vez o critério da frequência de uso que levou o autor, no momento em que abordava o futuro do presente, a mencionar o caso da conjugação desses três verbos irregulares.

Em nenhum lugar no livro há uma lista de verbos irregulares e da conjugação desses verbos, no entanto, quando o autor apresenta um determinado tempo verbal, ele realça verbos irregulares quando esses são usuais. Caso do verbo ser no presente do indicativo, por exemplo.

Jndayaí, 25 de novembro de 1912.

Caro irmão!

Recebi ante-hontem a sua carta de 20 do corrente mez que muito lhe agradeço. Já falei com papae e mamde sobre o seu convite. Papae me deu licença e deseja que eu vá logo nos primeiros dias de dezembro e que demore ahí duas ou tres semanas.

Irei no trem até Blumenau. De carro não se pôde ir porque o caminho está muito ruim agora. Dalli seguirei em vapor para Itajahy. Você virá para bordo, sim?

Não quero que vocês façam cerimoniaes comigo. O que quero, é passar alguns dias alegres com você e sua familia, ver o mar e conhecer o movimento de um porto.

Antes da minha partida hei de escrever-lhe uma carta ainda, sendo passarei telegramma.

Lembranças á sua familia e abraços para você de seu irmão, muito amigo

Luiz.

b) 1. (232) Quem escreveu a carta? A quem escreveu a carta? Quando tinha recebido a carta de Julio? Quem tinha convidado? Luiz aceitou (acceitar = annehmen) o convite? Com quem tinha falado antes de acceitar o convite? O pae lhe tinha dado licença de ir para Itajahy?

(233) O que deseja o pae? Quanto tempo elle quer que Luiz demore em Itajahy? Como irá até Blumenau? Porque não irá de carro? Como seguirá de Blumenau? Quem virá para bordo? Onde virá para bordo do vapor? Para que é que Luiz vae visitar seu irmão? O que é que Luiz não deseja? O que ha de fazer antes da partida?

c) 1. Uebersehe die folgenden Sätze: Irei no trem até Blumenau. Seguirei em vapor para Itajahy. Você virá para bordo. Passarei telegramma. (Ich werde mit der Bahn bis Blumenau fahren, usw.)

(ich werde fahren) (ich werde reisen) (ich werde schicken)

Figura 30 – Lição XXXIII
Fonte: Büchler (1914, p. 182)

Wie kann man also die Zukunft des Tätigkeitswortes bilden? (indem man der Nennform des Tätigkeitswortes eine der Endungen ei, á, emos, ão anhängt.)

2. Futuro do indicativo :

Estamos no mez de novembro. No mez de dezembro:

eu	passarei	escreverei	seguirei
você (etc.)	passará	escreverá	seguirá
nós	passaremos	escreveremos	seguiremos
vocês (etc.)	passarão	escreverão	seguirão

(234) Conjugue do mesmo modo os seguintes verbos: vêr, vir, ter, ser, dar, estar, ir, ouvir, pôr, saber, chegar, perder!

3. Nur drei Tätigkeitswörter bilden die Zukunft auf andere Weise, nämlich: fazer, trazer, dizer.

Não se diz: **fazerei**, e sim **farei**.

trazerei, e sim **trarei**.

dizerei, e sim **direi**.

Figura 31 – Lição XXXIII
Fonte: Büchler (1914, p. 184)

Um outro aspecto reforçado por Russel (1899) é que palavras isoladas nunca são utilizadas. Mesmo nas primeiras atividades de conversação em sala, trabalha-se sempre na unidade da sentença e do texto, havendo especial preocupação que essa sentença e esse texto, uma vez oralizados, o sejam obedecendo uma pronúncia considerada correta.

Tanto Luna (2000) quanto Russel (1899) reforçam a importância do uso de figuras para ilustrar o conteúdo abordado. A esse respeito, assim se expressa Russel (1899, p. 285, tradução nossa):

A necessidades da conversação finalmente transcende a sala de aula e ações que

possam ser realizadas em aula. Com os jovens pupilos algo objetivo é necessário para reter sua atenção. As *Pictures of the Seasons* (Quadros das Estações) de Hölzel, servem muito bem a esse propósito. Elas são grandes painéis, coloridas em cores vivas e montadas em papelão, e descrevem várias fases da vida na cidade e no campo nas diferentes estações do ano. Nas mãos de alguns professores essas figuras fornecem excelente material para a conversação; e a conversação corretamente conduzida significa aquisição de vocabulário, treinamento em formas gramaticais e sintaxe e uma apreciação viva do significado da língua estrangeira.²⁵¹

O relatório da Escola Nova de 1913 aponta algumas modificações na organização das séries escolares, pois as classes passam a se organizar da V à I classe, após as quais há a *Selecta*. A V classe corresponde ao primeiro ano escolar, a IV ao segundo, a III ao terceiro, a II ao quarto e quinto anos escolares e a I classe ao sexto e sétimo anos e a *Selecta* ao oitavo e nono anos. Analisando o programa de ensino de Língua Portuguesa contido nesse relatório para a V classe, observamos que a abordagem nessa classe é apenas oral e tem centralidade na retificação do vocabulário pré-escolar e exercícios fonéticos. Na IV e V classes, às atividades orais somam-se atividades escritas. Na IV classe, como se vê no excerto abaixo, faz-se referência direta a atividades de conversação sobre as pinturas de Hölzel, as quais também vão ser citadas na apresentação da disciplina no mesmo relatório de 1913.

Portuguez

²⁵¹ Original em inglês: The needs of conversation finally transcend the school-room and actions that can actually be performed in class. With young pupils something objective is necessary to retain their attention. The *Pictures of the Seasons*, by Hölzel, serve this purpose excellently. They are large wall pictures, brightly coloured and mounted on stiff cardboard, and depict various phases of city and country life at different seasons of the year. In the hands of some teachers these pictures afford excellent material for conversation; and conversation rightly conducted means the acquisition of vocabulary, training in grammatical forms and syntax and a lively appreciation of the meaning of the foreign language.

2º. Anno de portuguez. 1º oral. **Conversações simples sobre as pinturas de Hoelzel:** A primavera, o verão, o outomno, o inverno. **O vocabulario da linguagem concreta familiar.** O homem, suas acções e qualidades. Nome, idade. Os parentes. A gente conhecida, seu officio. A casa, os moveis, utensilios. Anno, mez, semana. O dinheiro. As refeições. **Descrição de alguns animaes domesticos.** (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1913 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Portuguez

3º anno de portuguez. 1º Ensino oral: **Conversaão. Descrição minuciosa das 4 pinturas de Hoelzel: primavera, verão, outomno, inverno. Ampliação concentrica do vocabulario.** O colono. O negociante. O rio e a povoações. A hora. Animaes selvagens. 2º Leitura: 1º Livro de Leitura por João Köpke. Introduccão. Trechos escolhidos do livro. (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1913 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Portuguez

4º e 5º annos de portuguez. 1. **Conversaão: segundo as pinturas de Hoelzel:** A montanha, a cidade. 2. Leitura: 1º Livro de Leitura e 2º Livro de leitura. 8 trechos de cada livro. **Explicação dos vocabulos. Descrição mais completa dos objectos nos trechos lidos. Decoraram-se 4 poesias.** (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1913 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Com relação ao delineamento da disciplina de Língua Portuguesa nas séries mais avançadas, é interessante observar o que é dito no relatório de 1913 da Escola Nova:

É com o ensino da língua portuguesa que a Neue Schule [Escola Nova] dispensa o maior

cuidado. Para estas aulas, foram contratados dois professores particularmente formados para essa tarefa. Já no primeiro ano de escola, os pequenos são familiarizados com o entendimento e a articulação dos sons não costumados. No segundo ano, acontecem regularmente aulas de ensino visual que, nas etapas seguintes, são aprofundadas, usando as populares imagens murais de Hölzel, para chegar a uma conversação em linguagem que se aproxima à linguagem coloquial. Paralelamente a essas aulas de somente aprender a falar, acontece a introdução na compreensão e no uso da linguagem escrita, o que chega à certa conclusão, na primeira classe, com as instruções para redigir, de maneira independente, os escritos particulares e oficiais necessários a qualquer pessoa. **A Selecta procura, por um lado, transmitir o conhecimento da literatura brasileira e, por outro, aguçar o sentido para um português correto e belo. Por isso, trabalha sistematicamente a gramática e reserva amplo espaço às aulas de análise e redação de textos em português. Acrescenta-se a isso a redação epistolar, o manejo do estilo da carta e da carta comercial redigidas em português, que será de grande vantagem notadamente para o aluno dedicado ao comércio.** (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1913 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Primeiramente, é importante observar que, como já apontamos anteriormente, não há como separar o ensino de língua portuguesa no curso secundário daquele que se efetiva no curso primário, principalmente levando-se em conta que, nessa época, as crianças chegavam a escola muitas vezes sem falar o português e que a grande maioria tinha como língua materna o alemão. O relatório ratifica o que apresentamos até aqui com relação à centralidade dada nas primeiras séries à oralidade e à leitura, restringindo-se, as atividades escritas, à realização de

exercícios, cópias e ditados. No entanto, o relatório ressalta também que as atividades relativas à produção de textos escritos seguia uma gradação, a qual já apontamos anteriormente quando falamos das sugestões de Köpke para o desenvolvimento desse trabalho.

É interessante, todavia, mostrar que, já no livro de Büchler, dedicado ao primeiros anos, figuravam os gêneros *carta pessoal* e *telegrama*. Com relação ao primeiro, há um trabalho direcionado no sentido de se abordar os eventos de letramento envolvidos na produção da carta pessoal, numa perspectiva que envolve as lições das coisas e o trabalho com alguns aspectos da língua/linguagem e da interação. Büchler destaca a questão do endereçamento do envelope (Figura 32 e 33); a maneira como a carta é colocada no correio e selada (Figura 32); a maneira como as cartas são distribuídas pelo correio.

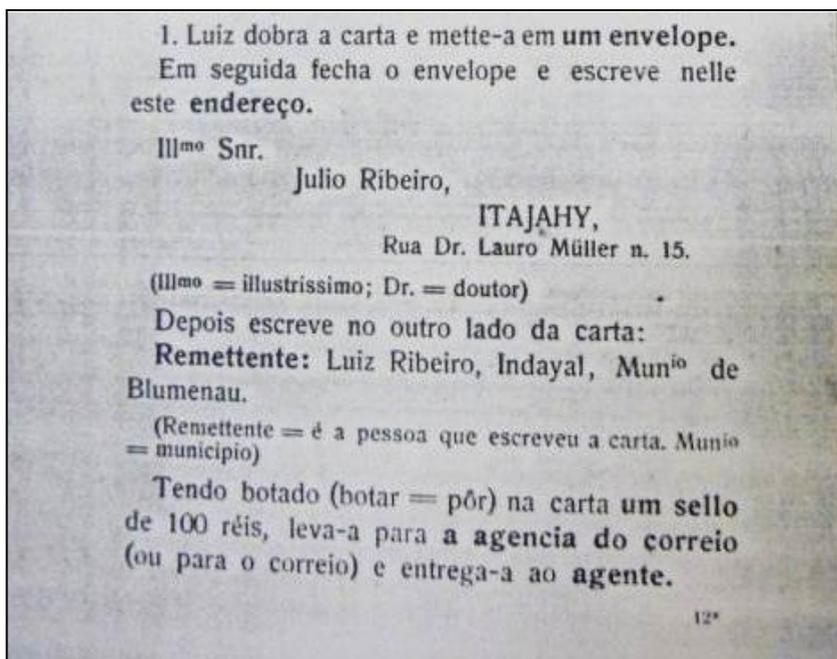


Figura 32 – Carta pessoal – destinatário/remetente
Fonte: Büchler (1914, p. 185)

Ill^{ma} Snr^a

D^a Manoela Ribeiro,

ITAJAHY,

Rua Dr. Lauro Müller n. 15.

Da = dona, Herrin. Man setz das Wort dona in der Schrift und auch in der Sprache vor den Namen erwachsener Damen. Gewöhnlich erwähnt man im Gebrauch nur den Vornamen nach dona. Die nächsten weiblichen Verwandten und die Dienstpersonen redet man nicht mit dona an; jedoch ist es üblich, den Titel bei Adressen anzuwenden. Statt Ill^{ma} Snr^a gebraucht man auch häufig: Ex^{ma} Snr^a (= excellentissima senhora.)

2. Querendo-se dirigir (richten) uma carta á familia do snr. Julio Ribeiro, é preciso o seguinte endereço:

Ill^{mo} Snr.

Julio Ribeiro e Ex^{ma} Familia,

ITAJAHY

3. O snr. Julio Ribeiro tem um aprendiz, de nome Claudio Barreto. O endereço delle é:

Ill^{mo} Snr.

Claudio Barreto,
a/c do snr. Julio Ribeiro,

ITAJAHY

(a/c = a cuidado)

Ill^{mo} Snr.

Claudio Barreto,
c/c do snr. Julio Ribeiro,

ITAJAHY

(c/c = em casa)

4. Will man an ein junges Mädchen schreiben, dann lautet die Adresse:

A'

gentil senhorita Elsa Lima,

ITAJAHY

Figura 33 – Carta pessoal – endereçamento
Fonte: Büchler (1914, p. 188)

Acreditamos que, até a primeira classe, como já apontamos, além das cópias, ditados, exercícios de reescrita de textos, narrações, descrições, composições sobre temas históricos e de zoologia, também se trabalhasse, pelo menos, a *carta pessoal* e o *telegrama*, gêneros que figuram no livro de Büchler e que também constam dos programas do Colégio Pedro II (RJ) desde meados da segunda metade do século XIX. Conforme consta no relatório de 1913, acreditamos que o trabalho com a carta e a carta comercial se aprofundasse na *Selecta*, atendendo a uma demanda local por sujeitos que viessem a trabalhar no comércio e na indústria em expansão, assim como ocorria no Colégio Franciscano Santo Antônio.

Vejamos que na *Selecta*, mas também na I classe, era dada ênfase especial ao trabalho com a gramática, primeiro a partir das obras de Clemente Pinto²⁵² (1º. e 2º. Curso de Grammatica), obras essas destinadas ao ensino primário e, posteriormente, com base no *Livro de exercicios para aprender os elementos de grammatica*, compilado por P. Schneider.

As obras de Clemente Pinto se identificam como gramáticas pedagógicas. O 1º. Curso de Grammatica de Clemente Pinto, segundo Almeida (2007), atendia a um modelo pedagógico baseado na “Pedagogia Tradicional”, apresentando, ao final de cada lição, um resumo-questionário da lição e diversos exercícios. Esse resumo questionário em muito se aproximava daquele proposto por Caldas Aulete (1864) em sua gramática, o qual apresentamos no capítulo anterior. Os exercícios, dos quais apresentamos um exemplo citado por Almeida (2007), seguiam a mesma abordagem, obedecendo a uma lógica classificatória, em que se privilegiava a atenção dada a uma abordagem metalinguística da língua.

Procurar os substantivos, dizer quais são os comuns, quais os próprios; qual o seu gênero e número.

²⁵² Segundo Almeida (2007) o 1º. e o 2º. Cursos de Gramática de Clemente Pinto tiveram inúmeras edições. Ambas as obras foram publicadas na virada do século, sendo que A Língua Materna – 1º. Curso – Primeiras Noções de Gramática teve 51 edições até 1963; e A Língua Materna – 2º. Curso – Primeiro e Segundo Ano de Gramática e Exercícios Preparatórios de Composição teve 35 edições até 1963.

O Brasil é um país da América. Tem rios caudalosos; entre eles avulta o Amazonas, que é o maior de todos. O Rio Grande do Sul é um dos vinte Estados do Brasil, e sua capital é Porto Alegre. O papagaio, a arara, o periquito são aves de penas variadas. Rosa é uma menina aplicada. (Trecho do 1º. Curso de Gramática de Clemente Pinto (1907, p. 26), citado por Almeida 2007, p. 80).

Para Clemente Pinto, conforme Almeida (2007), o estudo da gramática era em si um meio para que o sujeito pudesse falar e escrever corretamente em língua portuguesa, o que denota seu tom prescritivista e normativo. O 2º. Curso de Gramática se organizava ao longo de 128 páginas em que o autor abordava lexicologia (compreendendo substantivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição) e sintaxe. Ainda segundo Almeida (2007), a obra assinalava em notas de rodapé: aspectos de prosódia, uso padrão da língua com base em escritores de prestígio, ortografia, morfologia, semântica, colocação pronominal, uso do pronome relativo, concordância, prosódia e ortografia dos verbos, formas verbais não aceitas pelo uso padrão da língua, variação de classes de palavras não recomendadas pela norma culta, conceituação de elementos coesivos interacionais.

Não encontramos pesquisas sobre o *Livro de exercicios para aprender os elementos de grammatica*, compilado por P. Schneider, nem encontramos exemplares desse livro para consulta, porém acreditamos que o próprio programa da *Selecta* dos anos de 1910 e 1913 nos dá pistas de como nela (na *Selecta*) era realizado o trabalho com a gramática.

O relatório de 1913, deixa claro que, na *Selecta*, procurava-se “transmitir o conhecimento da literatura brasileira” e “aguçar o sentido para um português correto e belo”, o que, acreditamos, era feito através do estudo da literatura e dos estudos de gramática (análise léxica e lógica de textos). A esse respeito vejamos os excertos abaixo, correspondentes ao programa de leitura e literatura da *Selecta* para 1910 e 1913

Portuguez - Selecta

7º, 8º e 9º annos de portuguez. 1. Leitura: 16 trechos do Coração. 4 trechos dos Apologos

por Coelho Neto. Indicação das principais obras dos autores e suas biographias. Historia da lingua portugueza. O elemento germanico na lingua portugueza. (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Portuguez (Selecta - Curso inferior)
8º e 9º annos de portuguez. 1º Leitura: 15 trechos da Historia do Brazil. 4 trechos do 5º Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho.
Portuguez (Selecta – Curso superior).
10º. e 11º. annos de portugueza. 2º. Litteratura: conforme o compendio: Anthologia Nacional por Fausto Barreto e Carlos de Laet.
3º Leitura: Camões, Lusiadas, cantos I – IV. (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1913 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

No programa de 1910 as leituras indicadas restringem-se a trechos de dois livros. O primeiro, *Coração: diário de um menino*, o qual, como ressaltava Silva Filho (2013), era uma tradução do livro infantil *Cuore* para o português (feita em 1891, pouco tempo após ser lançado na Itália), teve uso muito difundido na escola brasileira, tendo alcançado a 53ª edição em 1968. O segundo, o livro *Apólogos* de Coelho Neto, ao qual tivemos acesso durante a pesquisa, era apresentado pelo autor como um livro de contos para crianças. Acrescentaríamos que são contos de conteúdo moralizante, situados dentro da filosofia da época, em que, como aponta Cherval (1990 [1988]), realçava-se, na escola, a dupla tarefa de educar e instruir.

No programa de 1913, outras preocupações ganham destaque: o nacionalismo, manifesto na escolha da obra *Historia do Brazil*, cujo autor desconhecemos, e a introdução a textos literários feita através do trabalho com o *5º Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho. Segundo Medina (2012), este livro articula-se ao *4º Livro de Leitura* da mesma série graduada, em que Felisberto de Carvalho expressa a preocupação com a

leitura expressiva do texto. Conforme Medina (2012, p. 95), para o autor,

mais do que ler é preciso compreender, sentir e exprimir com precisão o que está escrito. Compreender o pensamento do autor e sua relação com o texto final, averiguar o sentimento que o autor pretendia emitir e emití-lo, com naturalidade e perfeição, apegando-se a tons de voz, fortalecendo ou enfraquecendo acentos, imitando sotaques.

Para tanto, era de fundamental importância que o professor preparasse o texto a ser lido e o lesse servindo de modelo para o aluno. O livro era composto por textos e exercícios, os quais envolviam redação, elocução, exercícios de recapitulação e ditado. Sublinhamos aqui a concepção de língua e de texto que serve de base ao pensamento de Felisberto de Carvalho e de seus contemporâneos – vejamos que a língua é então pensada como expressão do pensamento, vinculando-se ao que Voloshinov/Bakhtin (2004 [1929]) nomeia subjetivismo idealista. O texto é então a materialização do pensamento do autor, o qual deve ser decodificado/desvendado pelo leitor, passivo nesse processo. Todo o processo de atribuição de sentido, nesse contexto, fica atrelado ao autor.

A introdução dos estudos de literatura na *Selecta* em 1910 se dá através do trabalho com listas de autores, biografias e obras. Já em 1913, esse trabalho, como já apontamos, é introduzido pelo livro de Felisberto de Carvalho, o qual apresentava uma coletânea de textos de diversos autores brasileiros, e concluído utilizando-se a

Anthologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Ainda, no curso superior da *Selecta*, figura a leitura de Camões, *Lusíadas*, cantos I – IV, o que nos sugere que, além do trabalho com a literatura brasileira, estudava-se a literatura portuguesa.

Vejamos que há uma aproximação crescente entre o estudo de literatura na *Selecta* e no Colégio Pedro II (RJ). Na época, o ensino de língua portuguesa, conforme o programa de 1912, organizava-se, após a Reforma Rivadávia Correa, ao longo de quatro anos. Ao longo de todos esses anos, eram estudados os cânones literários brasileiros e portugueses. Na Escola Nova, ao que nos parece, esse estudo centrava-se mais nos autores

brasileiros. Com relação ao ensino de literatura, uma outra diferença diz respeito à ausência do estudo da teoria da composição literária na Escola Nova. Ainda, mesmo que a Antologia Nacional tivesse uma organização cronológica, é difícil afirmarmos que se fazia um estudo sistemático dos diferentes períodos da literatura brasileira e portuguesa, conforme constava no programa do Colégio Pedro II (RJ).

De fato, se observarmos a progressão das atividades de leitura, ortografia e composição presente no programa do Colégio Pedro II (RJ) para a época, a aproximação da Escola Nova em relação a esse programa é notável a partir da II classe, no que diz respeito, principalmente, a procedimentos didáticos. Nesse sentido, realçamos no programa do colégio carioca, a leitura oralizada, as atividades de recitação e explicação oral do texto lido, a paráfrase de textos lidos; a insistência em exercícios de ditado; a gradação das atividades de produção escrita, incluindo a produção de narrações e descrições orais e escritas e de “escritos de uso comum” (dentre os quais imaginamos encontrarem-se as cartas), exercícios fraseológicos, exercícios de reescrita/reelaboração de textos.

Com relação às atividades centradas no ensino e aprendizagem da gramática, o programa da Escola Nova de 1910 para a *Selecta* corresponde ao programa de 1913 para o curso inferior da *Selecta* (lembramos que no programa de 1913, diferentemente do que ocorre no programa de 1910, a *Selecta* aparece dividida em curso superior e inferior), sendo constituído por:

Portuguez (Selecta - Curso inferior)

2º Resumo grammatical: 1. Grammatica. Livro de exercicios para apprender os elementos da grammatica, compilado por P. Schnaider. I. Parte: A Lexiologia. II. Parte: **Analyse lexica e logica. Syntaxe** (pagina 175, ed. 1905).

A conjugação periphrastica. A formação das palavras. Emprego dos modos e tempos. **Syntaxe das orações subordinadas.** Discurso directo e indirecto. **Concordania. Comparação da syntaxe da lingua portugueza com a da lingua allemã.**

Figuras de palavras, f. de syntaxe, d. de ornato, f. de pensamento. Sentido proprio e figurado. (RELATÓRIO ESCOLA NOVA – 1913 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Vejamos que predominam conteúdos centrados na análise léxica, lógica e sintática, havendo uma preocupação clara, e por nós já levantada, de ordem metalinguística e normativa, a qual estava sempre muito presente nos programas do Colégio Pedro II (RJ). Ainda, acreditamos importante anotar que, enquanto nos últimos anos de ensino de língua portuguesa, no contexto do Colégio Pedro II (RJ), pensava-se a comparação entre o português antigo e o moderno e o estudo elementar do latim, na Escola Nova a preocupação se volta para a comparação entre a sintaxe do português (o qual, como já mencionamos, era entendido como segunda língua/"língua estrangeira") e a sintaxe do alemão (compreendida como língua materna).

Por fim, o conteúdo do curso superior da *Selecta* abarca o estudo da sintaxe e da gramática histórica com base no compêndio: *Syntaxe e Grammatica Historica da Lingua Portugueza*, escrito por P. Schneider; conteúdo esse também presente no programa de 1912 do Colégio Pedro II (RJ).

Ao final desta seção, interessa-nos pensar que, como já apontamos antes, os sujeitos que constituíram a cidade de Blumenau e, nela, uma sociedade teuto-brasileira, destacavam-se pela atenção à cultura escrita e a práticas e eventos de letramento próprios das sociedades letradas. Nesse contexto, fazia sentido pensar e materializar escolas que dessem conta de atender a um projeto de sociedade letrada, de formação de um núcleo urbano robusto assentado sobre práticas culturais e econômicas que representavam o ideal da nova *Heimat*, construído pelos primeiros imigrantes e por aqueles que os sucederam.

Para tanto, era preciso pensar a diferença e a semelhança. Explicamo-nos, o conceito de nacionalismo presente entre os teuto-brasileiros implicava, como já apontamos antes, uma ligação perene com a Alemanha e com a cultura alemã na nova pátria brasileira. Um dos vínculos principais nesse sentido era a manutenção da língua materna, responsabilidade da família e da

escola; no entanto, como apontamos desde o início dessa tese, os imigrantes tinham exata noção da importância do aprendizado da língua portuguesa para que pudessem prosperar na nova pátria, preocupação essa presente nos relatórios da colônia desde os seus primeiros tempos.

Aliar o ensino e aprendizagem do alemão ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa foi desde o início uma tarefa difícil por uma série de motivos que também já levantamos. A primeira campanha de nacionalização do ensino agiu exatamente no sentido de propagar o ensino da língua portuguesa sem que o ensino de língua alemã tenha se tornado proibido, assim, dentro do projeto de escola construído por essa sociedade, português e alemão poderiam/deveriam conviver no espaço escolar. Esse é exatamente o projeto que se materializa na Escola Nova e no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).

À medida mesmo que mais crianças acorrem a esses colégios e também com o progresso da guerra na Europa, fica claro que enviar os filhos para Alemanha para concluírem o ensino secundário era uma medida nem sempre possível e nem sempre desejada. Porém para que prosseguissem os estudos no Brasil e para que tivessem acesso ao ensino superior, os jovens que faziam parte da elite blumenauense precisariam aprender o português. Foi essa necessidade que levou professores e colégios a fazerem escolhas, engendramos programas, selecionarem e produzirem materiais didáticos. Foram também essas demandas que agiram no sentido da aproximação entre os conteúdos trabalhados nessas escolas e no Colégio Pedro II (RJ), instituição modelar de ensino, na época, no que diz respeito ao ensino secundário.

Da mesma maneira que Bakhtin (1998 [1975]) fala em forças centrípetas e centrífugas, de centralização e de diversificação da língua/linguagem, pensamos aqui em forças que agem no sentido da homogeneização da língua e da escola em nome da integração do sujeito a universos macroculturais, nos quais, para transitar, o sujeito precisa do acesso à variedade culta da língua e a conteúdos de ensino que possibilitem a aprovação em exames preparatórios. Por outro lado, pensamos em forças centrífugas, de mudança ou de conformação a valores, hábitos e práticas já trazidos da Europa, forças que agem no sentido de diferenciar o que é e o que pode ser dito e

representado em português e em alemão; o que é entendido por língua materna e o que é entendido por segunda língua e a maneira diferente como essas línguas são trabalhadas na escola, principalmente ao longo dos primeiros anos.

Ao longo das duas primeiras décadas do século XX começa a se esboçar um movimento de aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas recobertas por esta pesquisa e o contexto macrocultural. Entendemos que essa aproximação é um caminho de mão dupla, por um lado, verificou-se, nessa época, uma aproximação entre os valores, crenças e configurações metodológicas que permeavam a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas blumenauenses e, relação àqueles que permeavam a disciplina em contextos macroculturais. Por outro lado, a configuração da disciplina nesses contextos macroculturais também foi se modificando, principalmente em virtude do pensamento de Pestalozzi; da presença do método indutivo exposto, principalmente, nas lições das coisas; e do movimento escolanovista que, ia, aos poucos, fortalecendo-se no Brasil.

Quando pensamos a primeira face dessa aproximação (o movimento de aproximação da configuração da disciplina em Blumenau em relação ao contexto macrocultural), alguns pontos nos parecem claros, pontos esses que passamos a abordar nos próximos parágrafos:

(1) a política de nacionalização adotada pelo governo federal e pelo governo catarinense ao longo das décadas de 1910 e 1920 anunciou uma época de mudanças, de leis e regulamentos mais rígidos em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas e de crescente importância dada a temáticas que envolviam o civismo, a moralidade, o higienismo e a virilidade. O fechamento de escolas, os cursos de preparação de professores, os documentos legais, a instituição do Grupo Escolar Luiz Delfino foram sinais desses novos tempos, que poderiam anunciar mudanças ainda mais radicais no futuro. Lembramos que, como aponta Bakhtin (2010 [1920-1924]), todo ato responsável assim como todo enunciado é uma resposta a outros atos e outros enunciados, assim, as mudanças operadas nos currículos escolares (sua complexificação e alinhamento às diretrizes oficiais, principalmente no que diz respeito ao beletrismo e à abordagem da gramática), a adoção de livros

didáticos brasileiros, como os livros de Köpke (adotados na Escola Nova) e o *Nossa Pátria* (adotado no Colégio Franciscano Santo Antônio), a leitura de textos em português, desenvolvidos com base nas temáticas antes apontadas, sinalizavam, em alguma medida, uma resposta aos atos governamentais e a garantia de continuarem em funcionamento.

(2) Se esses atos eram uma resposta ao governo brasileiro e da província, eram também uma resposta à comunidade local e implicavam o alinhamento com os desejos dessa comunidade. Assim é que o Colégio Franciscano Santo Antônio se reconfigura para, entre outros objetivos, permitir que seus alunos tivessem acesso ao ensino superior no Brasil. Vejamos que, como também menciona Bakhtin(2010 [1920-1924]), no horizonte de todos os nossos atos, está o outro e sua resposta. E essa resposta se materializa na possibilidade de acesso dos alunos egressos do colégio ao Instituto Politécnico de Florianópolis. São atos que se entrelaçam, que já surgem conectados, um em resposta ao outro.

(3) As escolhas da Escola Nova também são uma resposta à comunidade escolar e à comunidade blumenauense como um todo. Mesmo adotando livros brasileiros e abordando nas classes mais adiantadas conteúdos de ensino constantes dos programas de ensino do Colégio Pedro II, ela continua, na essência, uma escola alemã, adotando uma seriação diferenciada em relação ao contexto brasileiro, assumindo como língua de interação preferencial o alemão (ainda que a escola seja bilíngue, é o alemão que medeia a interação nas aulas da maior parte das disciplinas escolares), adotando posturas metodológicas predominantemente vigentes na Alemanha e, nas primeiras séries, adotando obras bilíngues, especialmente desenhadas para o público teuto-brasileiro que compunha majoritariamente o seu corpo discente. Essas obras e a metodologia empregada principalmente nas séries iniciais aproximava-se consideravelmente, como apontamos ao longo desta subseção, da abordagem então privilegiada na Alemanha para o ensino de segunda língua: o trabalho com textos conectados, que constituíam a base de ensino da gramática, dentro de uma metodologia indutiva; a gradação do conteúdo vocabular e gramatical; a aquisição de conhecimento prático da língua, com foco dirigido ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e

da compreensão de textos; a conversação em sala de aula, partindo-se sempre da unidade da sentença ou do texto; o cuidado acentuado com a pronúncia; e, por fim, o uso de figuras para ilustrar os conteúdos abordados. Essa preocupação, nas séries iniciais para se relacionar fundamentalmente a uma questão que não era verificada no contexto macrocultural, o fato de os alunos, até entrarem na escola terem tido reduzido contato com a língua portuguesa, o que justificava a necessidade de, primeiramente, trabalhar-se a aquisição dessa língua na oralidade e na escrita.

(4) No que se refere à Escola Nova, é principalmente na *Selecta* (correspondente ao ensino secundário) que observaremos uma maior similaridade entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto micro e macrocultural, o que parece ter relação direta com os objetivos para ela delineados. Lembramos que, na *Selecta*, desejava-se: transmitir o conhecimento da literatura brasileira, incentivar o beletismo com base na abordagem da gramática e na leitura e escrita de textos e abordar a redação epistolar, todos esses objetivos alinhados àqueles definidos para o Colégio Pedro II (RJ).

Quando pensamos a segunda face dessa aproximação, as mudanças operadas no contexto macrocultural que contribuíram para aproximar a configuração da disciplina de Língua Portuguesa da sua configuração no contexto microcultural, delineamos também alguns aspectos que nos parecem relevantes. Desde a Reforma Benjamim Constant o método indutivo vinha crescendo em importância no cenário educacional brasileiro. O movimento escolanovista, que teve seu auge nas décadas de 1920 e 1930, vinha também ganhando força, impondo novas configurações à disciplina de Língua Portuguesa, as quais vão ficar explícitas também ao longo dessas décadas, principalmente no que se refere às primeiras séries do ensino secundário. Essa reconfiguração da disciplina de Língua Portuguesa estava vinculada, por exemplo, aos exercícios envolvendo a oralidade: a repetição de textos lidos em voz alta, a reencenação de textos lidos, a produção de pequenos textos orais (narrações curtas, breves descrições etc.); e ao deslocamento das atividades de escrita de textos para as séries mais avançadas do ensino secundário. Igualmente, estava

vinculada ao emprego de uma abordagem indutiva no trabalho com a gramática e com o vocabulário nas primeiras séries, de forma que se desse menos atenção ao trabalho com listas de palavras e de exceções, e mais atenção ao que se mostra regular na língua, de maneira que os alunos pudessem ser induzidos a deduzir as “regras gramaticais” por trás das regularidades observadas.

Falamos ao longo desta subseção de aproximações e afastamentos entre a história da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau e a “história oficial” dessa disciplina, realçando a maneira como esses movimentos são engendrados e como as forças centrífugas, de descentralização e diferenciação, agem impondo especificidades referentes a cada contexto social em particular. No entanto, se o trabalho das forças centrífugas é insistente, o das forças centrípetas frequentemente assume tom autoritário, coercitivo e, por vezes, violento. Isso o que veremos na próxima seção.

6.2.3 A disciplina de Língua Portuguesa de 1920 a 1940 – censura, coerção e mudança

Como já dissemos anteriormente, após o período mais fortemente coercitivo da primeira campanha de nacionalização, o qual se materializou principalmente no ano de 1917 com a entrada do Brasil na 1ª. Guerra Mundial, aos poucos as escolas comunitárias foram reabrindo e a rede particular de ensino tornou a expandir-se, atingindo seu auge em meados da segunda metade da década de 1930.

Nessa época, como também já dissemos, Blumenau era uma cidade de influência crescente no cenário estadual, não apenas em virtude de questões econômicas, mas também em virtude de constituir o maior colégio eleitoral do estado. A segunda campanha de nacionalização veio mudar esse quadro e afetar de forma profunda a configuração dos espaços escolares, como veremos ao longo desta seção.

Ocorreu, nesse período, a revolução de 1930, que, como aponta Fiori (1991), teve profundo impacto no cenário político brasileiro. Vivia-se, também, o auge do movimento escolanovista, como realçamos no capítulo anterior, o qual influenciou os

programas de ensino da época e marcou a Reforma Francisco Campos. Lembramos que essa reforma compreendeu a divisão do curso secundário em curso fundamental (5 anos) e complementar (2 anos), sendo o primeiro obrigatório para o acesso ao curso superior e o segundo obrigatório para atender-se alguns cursos superiores específicos. Essa reforma influenciou sobremaneira a configuração do ensino secundário, fazendo valer a necessidade de sua conclusão para que se tivesse acesso à universidade, o que, anteriormente, era possível a partir da aprovação em exames de admissão.

Nesse contexto, o Colégio Pedro II (RJ, então Ginásio Nacional) e seu programa de ensino ganharam importância crescente, passando a nortear todo e qualquer colégio que desejasse pleitear a equiparação ao Colégio Pedro II (RJ), o que lhe garantia a oficialização da oferta do ensino secundário. Em Blumenau, o primeiro estabelecimento de ensino a buscar a equiparação foi o Colégio Franciscano Santo Antônio, como veremos adiante.

Esta subseção está dividida em duas partes. Na primeira, correspondente ao item 6.2.3.1, analisamos o movimento de expansão (e oficialização) do ensino secundário em Santa Catarina, o qual se verificou nas décadas de 1920 e 1930, bem como abordamos a maneira como se configurou, no contexto catarinense, a segunda campanha de nacionalização do ensino. Na segunda parte, correspondente ao item 6.2.3.2, analisamos a maneira como se configurava, no cenário blumenauense, a disciplina de Língua Portuguesa, durante os vinte últimos anos de existência da Escola Nova e durante os primeiros anos de existência do curso secundário equiparado do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).

6.2.3.1 O cenário catarinense em mudança nas décadas de 1920 e 1930 – a hora do ensino secundário

Se a década de 1910 ficou marcada como o momento da instalação dos primeiros grupos escolares no estado de Santa Catarina, as décadas de 1920 e 1930 foram assinaladas pela oficialização de diversas instituições de ensino secundário.

Conforme Dallabrida (2007), até 1920, o Ginásio Catarinense, em Florianópolis, dirigido pelos padres jesuítas, era o único estabelecimento de ensino secundário oficializado existente em Santa Catarina. Em 1928, foi criado o Ginásio José Brasílico, em Florianópolis, por um grupo de professores e pensadores, alguns dos quais vinculados à Igreja Presbiteriana. Todavia, a escola, baseada na laicidade do estado estabelecida pela Constituição de 1891, não sobreviveu às mudanças trazidas pela Revolução de 1930. Em 1929, surgiu o Instituto Bom Jesus, em Joinville, fundado por Ana Maria Harger (DALLABRIDA, 2007). O colégio também era laico.

A reforma Francisco Campos, em 1932, em seu Art. 1º, estabelecia que “O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial.” (BRASIL, 1932). A obrigatoriedade da conclusão do ensino secundário para se ter acesso ao ensino superior somada à possibilidade de se obter essa oficialização via equiparação ao Colégio Pedro II (RJ) levou, na década de 1930, uma série de instituições de ensino catarinenses a buscarem o reconhecimento de seus cursos.

Conforme Dallabrida (2007), a equiparação era concedida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública

[...] à vista da observância de diversas condições de estrutura e funcionamento de cada colégio de ensino secundário, a partir da inspeção federal, realizada pelo Departamento Nacional de Ensino. Depois de visitados e bem avaliados pelos inspetores federais, os estabelecimentos de ensino secundário passavam a funcionar em “regime de inspeção preliminar”, por um prazo de no mínimo dois anos; posteriormente, mediante nova avaliação positiva, poderiam conquistar o status da “equiparação ou inspeção permanente”. (DALLABRIDA, 2007, p. 17).

Na década de 1930, havia, em Santa Catarina, oito ginásios²⁵³: dois em Florianópolis, O Ginásio Catarinense e o Colégio Coração de Jesus; um em Joinville, o Instituto Bom Jesus; um em Blumenau, o Colégio Franciscano Santo Antônio; um em Lages, o Ginásio Diocesano; um em Laguna, o Ginásio Lagunense; um em Caçador, o Ginásio Aurora; e um em Mafra, o Ginásio Barão de Antonina (DALLABRIDA 2007). Todos particulares e direcionados às elites locais.

A oficialização do curso secundário oferecido pelo Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) atendia a uma demanda local, por parte das famílias da elite blumenauense, as quais desejavam que seus filhos concluíssem o ensino secundário na cidade. Por parte dos franciscanos, como realça Diegoli (2007), havia a preocupação de manter os alunos no colégio, de forma que eles não tivessem que concluir seus estudos em um “ambiente ‘estranho e que facilmente podia influenciá-los negativamente.” (DIEGOLI, 2007, p. 52). O processo de equiparação foi longo e contou com a influência de famílias de destaque em Blumenau e nos municípios vizinhos. Conforme Diegoli (2007), em 1929, frei Ernesto Emmendoerfer, então diretor do colégio, recebeu um abaixoassinado da população da cidade, pedindo-lhe que, o quanto antes, fosse criado, em Blumenau, um ginásio nos moldes do Ginásio Catarinense. Os pais que assinaram o documento acreditavam que muitos rapazes eram impedidos de continuar seus estudos em virtude da impossibilidade de se deslocarem para outras localidades a fim de fazê-lo, um recurso custoso para famílias com recursos medianos.

Diegoli (2007) ressalta que, reforçando essa solicitação, Victor Konder, ex-aluno do colégio e então Ministro da Viação, enviou um telegrama para o padre provincial de Curitiba reforçando as missivas do abaixoassinado e solicitando a oferta do ensino secundário equiparado na escola (em outros termos, sua transformação em ginásio).

Diegoli (2007) também menciona que, no jornal *A Pátria* de 23 de fevereiro de 1929, a importância da iniciativa de

²⁵³ Lembramos que, nessa época, usava-se a denominação *Ginásio* para se referir a instituições de ensino que ofereciam o curso secundário (fosse ele oferecido em sua totalidade ou não).

transformação do colégio em ginásio, então atribuída ao Sr. Conrado Balsini, era sublinhada. Conforme o autor,

Na época, constava que essa era a cidade de maior população do Estado, podendo comportar um ginásio nos moldes equivalentes aos melhores do país. A nota [publicada no jornal] deixa claro o entusiasmo da população com a ideia daquele 'benquisto' industrial, Conrado Balsini, pois se acreditava que seria a oportunidade de proporcionar aos educandos a entrada em profissões liberais e estimular a cultura geral, intensificando a educação popular. (DIEGOLI, 2007, p. 53, grifos nossos).

Como também enfatiza a autora, em nenhum momento fazia-se referência ao fato de que o ginásio teria caráter privado e, portanto, atenderia apenas a uma pequena parcela da população. Com o apoio da população, da elite política local e do clero, em 1932, o Colégio Franciscano Santo Antônio abria suas três primeiras turmas de ensino ginasial equiparado ao Colégio Pedro II (RJ), mantendo o regime de internato masculino e externato misto nos cursos primário e secundário (lembramos que a seção feminina do colégio funcionava no Colégio Sagrada Família).

Conforme se observa no documento a seguir (Figura 34), eram então as disciplinas ministradas: Português, Francês, Inglês, Latim, História, Geografia, Matemática, Ciências, Física, Química, História Natural e Desenho; exatamente conforme prescrito pela reforma Francisco Campos. Sublinhamos a ausência da disciplina de alemão no currículo, lembrando que o ensino da língua alemã, segundo a reforma, era facultativo apenas na 5ª. série, estando ausente nas demais.

Colegio Santo Antonio - Blumenau

MAPA GERAL DE FREQUENCIA

Mês de *Abril* de 1932.

		DISCIPLINAS											
		Português	Francês	Inglês	Latim	História	Geografia	Matemática	Ciências	Física	Química	Hist. Nat.	Domenio
1ª SÉRIE	P	908	679			321	493	964	370				422
	NA	924	614			373	384	924	373				504
	P/NA	908	679			371	493	964	370				422
2ª SÉRIE	P	146	22	91		21	21	112	61				71
	NA	147	71	91		21	21	112	61				71
	P/NA	146	22	91		21	21	112	61				71
3ª SÉRIE	P	181	102	24	102	47		176					72
	NA	192	102	70	102	57		176					72
	P/NA	181	102	24	102	47		176					72
4ª SÉRIE	P	32	13	13	12	2		25					12
	NA	32	13	13	12	2		25					12
	P/NA	32	13	13	12	2		25					12

Figura 34 – Mapa de frequência – Colégio Franciscano Santo Antônio (1932)

Fonte: Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio

Analisaremos em detalhe o programa de ensino de língua portuguesa do colégio ao longo do item 6.2.3.2, no entanto, já aqui, sublinhamos que para a concessão da equiparação ou inspeção permanente, um dos critérios que os inspetores levavam em conta (além de aspectos relativos a recursos didático pedagógicos, instalações físicas, moralidade etc.) era justamente a aproximação entre o programa de ensino do colégio inspecionado e o do Colégio Pedro II (RJ).

Nos arquivos do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) relativos ao ano de 1932, encontramos um documento que nos chamou a atenção e que nos sugeriu um diálogo entre o colégio e a Escola Nova no sentido de que os alunos desta escola realizassem a

continuidade de seus estudos no Colégio Franciscano Santo Antônio²⁵⁴. Transcrevemos esse documento nas linhas a seguir:

Pedido de informação da diretoria da Neue Schule (Escola Nova), referente à transferência de alunos para o Ginásio São Antonio:

1. Os alunos têm que prestar os exames anuais (exames de admissão e conclusão de ano) perante a comissão de exames do ginásio local? - caso que sim:
2. Os nossos alunos serão examinados junto com todos os outros ou separadamente?
3. Quais as matérias exigidas para o exame de admissão?
4. As classes orientam-se cada uma pelos planos de matéria do Ginásio Pedro II?
5. Precisa-se, para os nossos cursos preparatórios, professores com formação ginasial brasileira? - Caso que sim, quais as determinações legais que exigem isso? (Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio – 1932)²⁵⁵.

O documento revela uma preocupação dirigida principalmente aos exames de admissão para o ginásio, os quais passam, em alguma medida, a nortear as classes do ensino primário e, mais especialmente, os cursos preparatórios para os exames de admissão, da mesma maneira que os antigos exames preparatórios e posteriores exames vestibulares para o ensino

²⁵⁴ Lembramos que o curso secundário da Escola Nova não era equiparado ao Colégio Pedro II(RJ), portanto, não tinha reconhecimento oficial, o que talvez tenha levado a direção da escola a pensar em encaminhar os egressos do curso primário para o Colégio Franciscano Santo Antônio, cujo ensino secundário já era oficializado.

²⁵⁵ Original em alemão: Anfragen des Vorstandes der Neuen Schule, betr. Uebergang von Schuelern auf das Gymnasio São Antonio:

1. Muessen die Schueler die jaehrlichen Pruefungen (Aufnahme - und Jahresabschlusspruefungen) vor der Pruefungskommission des Ortsgymnasiums ablegen? - Wenn ja:
2. Werden unsere Schueler gemeinsam mit allen uebrigen oder getrennt geprueft werden?
3. Welche Stoffe werden fuer die Aufnahmepruefung verlangt?
4. Richten sich die einzelnen Klassen nach den Stoffplaenen des Gymnasio Pedro II?
5. Sind fuer unsere Vorbereitungskurse Lehrkraefte mit brasil. Gymnasialbildung notwendig? - Wenn ja, welche gesetzliche bestimmungen fordern dies?

superior orientavam o ensino secundário. Sublinhamos, nas perguntas 1 e 2, a preocupação com o fato de os alunos da escola serem submetidos às provas juntamente com os demais candidatos ao exame de admissão e, nas demais perguntas, a preocupação com os conteúdos dessas provas e com a preparação dos alunos para realizá-las, o que inclui a instituição/reformulação de cursos preparatórios.

A respeito da Escola Nova, observando o relatório de 1929 e de 1935, observamos que uma série de modificações haviam sido instituídas na escola, as quais representaram tanto uma alteração substancial do corpo docente, no qual professores brasileiros (inclusive provenientes de outros estados) passaram a se somar aos professores vindos da Alemanha, quanto observamos mudanças na própria seriação. O curso foi dividido ao longo de nove classes, dentre as quais deixou de figurar a *Selecta*. Também falaremos de forma mais detida a respeito do relatório de 1935 ao longo do item 6.2.3.2, no entanto, antecipamos que, nessa época, o distanciamento entre a Escola Nova e o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) se aprofundou por um lado e parece ter reduzido por outro. Enquanto a Escola Nova continuava configurando-se como uma escola alemã, o colégio franciscano aproximava-se da configuração das escolas brasileiras com o objetivo mesmo da oficialização; por outro lado, como observamos no pedido de informações que a Escola Nova dirige ao Colégio Franciscano Santo Antônio e que citamos anteriormente, parece haver um movimento de aproximação motivado pelo desejo de que os alunos da escola pudessem dar prosseguimento a seus estudos no colégio franciscano. Esse também é um caminho rumo à oficialização.

Observamos aqui o trabalho da ideologia oficial, agindo no sentido da unificação e da uniformização de condutas, ao mesmo tempo em que opera em nome do monolinguismo e do controle. A política linguística que se entrevê por detrás das medidas que a partir de meados da década de 1930, e principalmente, a partir do momento em que o Coronel Aristiliano Ramos se torna Interventor Federal no estado de Santa Catarina, vai operar com truculência crescente no sentido da nacionalização “forçada” das regiões de imigração, apontando no sentido da exclusão do alemão não apenas do espaço da sala de aula, mas também da

mediação das interações que se efetivam na esfera do cotidiano. Mais uma vez o discurso sobre o “perigo alemão” se fortalecia.

Em 1931, através do Decreto nº 58433, o então interventor federal do estado, General Ptolomeu de Assis Brasil, ratificava, nas escolas primárias estrangeiras, o ensino, na língua vernácula, das disciplinas de Português, Geografia do Brasil, Corografia²⁵⁶ do Estado, História Pátria, Educação Moral, Educação Cívica e Cantos Pátrios. Ainda estabelecia que o programa de ensino dessas disciplinas devia ser o mesmo das escolas públicas e que os diretores dessas escolas deveriam falar fluentemente o português. No Art. 3, as escolas estrangeiras eram definidas como aquelas frequentadas por alunos menores de 14 anos, em que o ensino de uma ou mais disciplinas se efetivasse em língua estrangeira. No Art. 4, ficava determinado que as escolas estrangeiras abertas em um raio de três quilômetros das escolas públicas só poderiam funcionar fora do horário regulamentar dessas escolas ou com matrícula de crianças que, no horário regulamentar, frequentavam as escolas públicas ou já as haviam concluído. Quanto à escrituração escolar, essa devia ser realizada obrigatoriamente em língua portuguesa (SANTA CATARINA, 1931a).

Vejamos que, até 1930, a escrituração da Escola Nova era ainda realizada em alemão, assim como muitas das aulas eram ministradas nesse idioma.

Ainda em 1931, através do decreto no. 94435, o interventor interino do estado – Coronel Luiz Carlos de Moraes –, concedia o prazo de seis meses para que os professores das escolas particulares se habilitassem a ministrar as disciplinas escolares listadas no Decreto nº 58433, podendo as escolas em que eles lecionavam continuarem em funcionamento até que a situação dos professores fosse legalizada. Esse prazo foi concedido em atenção aos resultados dos exames realizados no mês de março, em Blumenau, com professores das escolas particulares, tendo em vista a boa-vontade desses professores em comparecerem ao exame e procurarem atender aos dispositivos legais, que exigiam fluência em língua portuguesa

²⁵⁶Descrição pormenorizada de uma nação ou área geográfica. Verbetes disponíveis em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/corografia>>. Acesso em 19 de novembro de 2013.

para ministrar as disciplinas escolares listadas no Decreto mencionado (SANTA CATARINA, 1931b).

Uma vez assumindo a posição de interventor federal no estado de Santa Catarina, Aristiliano Ramos assumiu uma postura combativa em relação ao Vale do Itajaí e, principalmente, em relação a Blumenau, na tentativa de diminuir a influência do município no cenário estadual e de realizar ações no sentido da nacionalização rápida das antigas zonas coloniais (FIORI, 1991).

Um dos atos de Aristiliano Ramos nesse sentido disse respeito ao desmembramento do município de Blumenau, a partir de fevereiro de 1934, com a emancipação dos distritos de Hamônia, Gaspar, Indaial e Timbó. Como ressalta Zanelatto (2011), com o desmembramento, o território do município, que em 1930 era de 10.375Km², ficou reduzido a 1.650 Km².

Como aponta Bakhtin (2010 [1920-1924]), o sujeito responde ao enunciado e aos atos responsáveis do outro, com base em seu horizonte apreciativo, o qual é socioconstruído ao longo de um processo histórico. Foi com base nesse horizonte apreciativo, constituído no diálogo com o discurso de força que o governo estadual ora assumia, que a população local repudiou a ação. O comércio e a indústria da cidade fecharam as portas, foram realizadas grandes passeatas e manifestações públicas, sob o slogan “Por Blumenau unido”. Durante mais de uma semana, conforme Zanelatto, a cidade se transformou em uma praça de guerra, havendo preparativos para uma ação armada. Uma comissão local dirigiu-se a Florianópolis, porém não foi recebida pelo interventor, que reagiu enviando uma seção da polícia militar armada com metralhadoras para ocupar a cidade. Segundo Zanelatto (2011), no palácio de governo, esse movimento era entendido e propagandeado como decorrência do “movimento hitlerista”. Para justificar a intervenção em Blumenau perante o governo federal, Aristiliano Ramos

Argumentava estar fazendo “um investimento no sentido de nacionalizar a zona colonial alemã, como também tornar mais rápida, barata e fácil à justiça, facilitando ainda o contato da população não integrada no espírito nacional com as autoridades brasileiras”(FROTSCHER, 2003, p. 51). Por outro lado, essas medidas tomadas pela interventoria foram interpretadas por muitas

peessoas em Blumenau como uma tentativa de enfraquecer o Deutschum (Germanidade) no estado. (ZANELATTO, 2011, p. 327-328).

O que se percebe até aqui é que a política de “assimilação gradativa” adotada por Orestes Guimarães ao longo da décadas de 1910 e 1920, tinha chegado ao fim.

Tendo em vista as determinações do interventor interino do estado – Coronel Luiz Carlos de Moraes - expressas no decreto nº. 94435, nos dois primeiros anos da década de 1930, tendo em vista a necessidade de que as escolas se adequassem às novas diretrizes de ensino, Emmendoerfer (1950) destaca o papel do Frei Stanislau Schaette no atendimento às escolas das zonas rurais principalmente, em reuniões realizadas semanalmente em lugares diferentes e reuniões mensais, às quais compareciam um número maior de professores. Nessas reuniões, o frei expunha o programa de ensino nacional e dava aulas-modelo. Em 1930, juntamente com o professor Rodolfo Hollenweger, elaborou um manual bilíngue, publicado e distribuído pela prefeitura municipal, em que explicava os conteúdos de ensino.

O manual, o qual tivemos a possibilidade de analisar durante esta pesquisa²⁵⁷, traz conteúdos das diversas disciplinas escolares. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, além de alguns textos para leitura, eram apresentados conteúdos gramaticais diversos. O livro começava abordando o alfabeto, compreendia as diferentes classes gramaticais, iniciando pelo substantivo, além de aspectos de ortografia e pontuação. Era dada especial atenção à aquisição de uma metalinguagem a respeito da língua e à apresentação de lista de palavras (sinônimos, antônimos, homônimos, homógrafos e parônimos), o que nos sugere uma preocupação com a ortografia.

Em todos os casos, a explicação era curta, objetiva, esquemática e bilíngue. Como vemos na figura 32, relativa ao conteúdo sobre pontuação, por vezes essa explicação resumia-se a uma definição sobre o conteúdo trabalhado. Vejamos, por exemplo, o caso do ponto-final. O manual define que ele é

²⁵⁷ O manual, assim como todos os livros didáticos consultados nesta pesquisa, fazem parte do acervo do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva.

utilizado para terminar a oração, porém não há exemplos, nem exercícios a esse respeito.

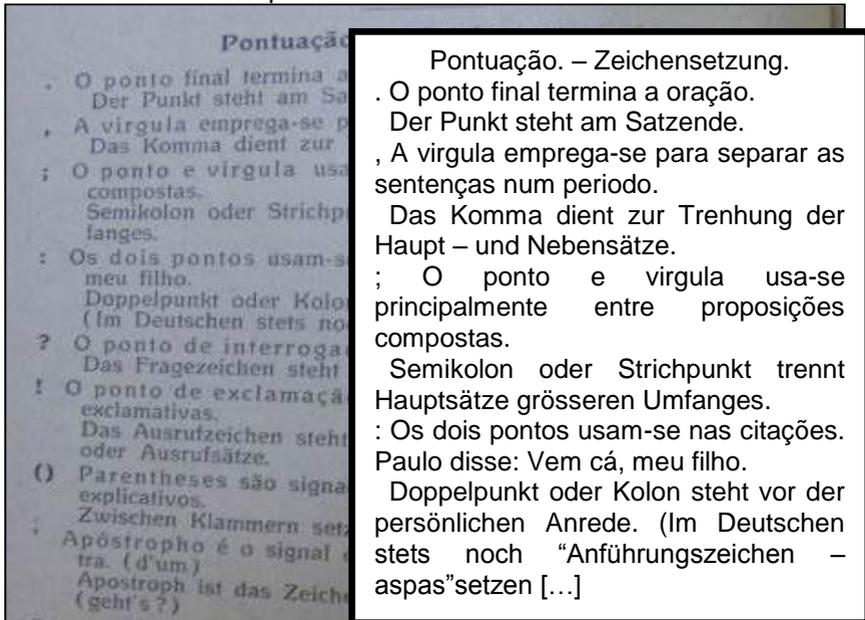


Figura 35 – Manual oferecido pela Câmara Municipal de Blumenau aos alunos das escolas primárias do município (1930) - Pontuação

Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Nos anos seguintes, em 1935, uma nova reforma de ensino foi publicada em Santa Catarina, a qual se concretizou sob o comando intelectual do professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, ficando conhecida como Reforma Trindade (FIORI,1991). A reforma inspirou-se principalmente pelas diretrizes traçadas pelo VI Congresso de Educação, realizado na cidade de Fortaleza e nas remodelações instituídas pela reforma Fernando Azevedo (em 1928) no Distrito Federal. Fiori (1991) aponta que a reforma pouco frutificou, sendo progressivamente derrubada por uma série de decretos publicados a partir de 1938. A principal mudança de cunho teórico-metodológico preconizada pela reforma, em sintonia com o movimento escolanovista, dizia respeito à renovação de práticas escolares. Combatia-se a disciplina exagerada e os métodos de memorização, que desenvolviam nos alunos a repetição mecânica de conteúdos.

Nesse novo contexto, conforme Fiori (1991, p. 151), “[...] a disciplina deveria ser natural e espontânea, a escola respeitar a individualidade do aluno e este ser o agente ativo do ensino.”. Todavia, durante toda a década de 1930, essas mudanças pouco viriam a se implantar. Fiori cita o relatório de um Inspetor de Ensino publicado em 1942, em que esse revela a dificuldade de professores e mesmo dos diretores dos grupos escolares em compreender os “novos métodos” e utilizá-los em sala de aula.

Se a reforma Trindade pouco impactou de fato a escola, as mudanças que estavam por vir e que constituíram o “braço forte” da segunda campanha de nacionalização do ensino deixaram marcas profundas nas escolas, principalmente nas regiões de imigração, como era o caso de Blumenau.

Como já apontamos anteriormente, Bakhtin (2003d [1953]) explica que “Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva [...]”, a qual é um “traço constitutivo do enunciado.”. A partir de 1937, essa entonação expressiva se marca em decretos cada vez mais coercitivos que vão marcando a trajetória da segunda campanha de nacionalização e que vão refletindo a própria “atmosfera política da época”. Em 10 de novembro de 1937, como lembra Fiori (1991), um golpe de estado tinha colocado termo à recente situação constitucional do país, iniciando um período de regime político autoritário e unitário, em que todos os poderes se centralizavam na mão de Getúlio Vargas. Nessa época, o município de Blumenau, já territorialmente reduzido, contava com 41 unidades escolares e 1.596 alunos (EMMENDOERFER, 1950).

Emmendoerfer (1950) analisando o período relativo à década de 1930, aponta que a partir da ascensão de Hitler na Alemanha (em janeiro de 1933), aos poucos, elementos nazistas foram se infiltrando nas associações e instituições de amparo aos professores particulares, assim como tentaram fazer nas sociedades culturais, esportivas e de outras finalidades nas quais predominavam os alemães e seus descendentes. Segundo ele,

[...] houve resistência dos elementos sensatos, e houve tolerância por parte das autoridades.

Quando as coisas chegaram a um ponto que nunca deveriam ter alcançado, agora já no

regime do Estado Novo, veio a reação, violenta dos poderes públicos. Desencadeou-se a campanha de nacionalização. (EMMENDOERFER, 1950, p. 294).

O Decreto lei no. 35 de 13 de janeiro de 1938, do governo do estado, proibiu o uso de nomes estrangeiros para os estabelecimentos de ensino, ameaçando de fechamento aqueles que persistissem na conservação da denominação proibida (SANTA CATARINA, 1938a). O decreto-lei no. 76 de 4 de março do mesmo ano, determinava que todo e qualquer programa comemorativo organizado pelas associações em geral de caráter privado, ficariam sujeitas “à orientação e fiscalização” por parte do Departamento de Educação, ficando a cargo do inspetor escolar aprová-lo ou não (SANTA CATARINA, 1938b). Já o decreto-lei no. 88 de março de 1838, estabelecia normas relativas ao ensino primário nas escolas particulares em funcionamento no estado. O caráter da lei e sua vinculação com a nacionalização ficam claros já na exposição de motivos que lhe dava aporte e que transcrevemos parcialmente a seguir:

Considerando que o ensino é **"um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam"**; Considerando que, portanto, **é dever do Estado tutelar a educação da infância e da juventude brasileiras**, não apenas apercebendo-as de conceitos e noções sem fisionomia moral e cívica, mas **formando-lhes o espírito no culto às tradições nacionais, e na compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão brasileiro**;

Considerando que, sendo cidadãos brasileiros "os que nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço de seu país"- **corre ao Estado a obrigação de resguardar e defender as novas gerações brasileiras**, sem distinção de sua origem racial, **de toda e qualquer influência que contrarie aquele postulado constitucional e desvirtue, tolha ou dificulte a propaganda dos sentimentos**

de brasilidade no espírito dos que nasceram no sólo nacional; [...](SANTA CATARINA, 1938c, grifos nossos).

No excerto, fica clara a maneira como o governo estadual impõe a nacionalização à cultura escolar em nome da defesa dos interesses do próprio povo, mais especificamente, da infância e da juventude, deixando subentendida a suposta ameaça que representavam as escolas comunitárias das regiões de imigração, em grande número fechadas com a publicação do decreto.

Como aponta Bakhtin (2003d [1953]), o enunciado é sempre sócio-orientado e assume dada configuração em virtude do direcionamento ao outro. É esse outro, com o qual o decreto dialoga, que o discurso oficial diz proteger. Vejamos que a mesma estratégia é utilizada por Getúlio Vargas em visita oficial a Santa Catarina em 1940. Em discurso parcialmente reproduzido por Campos (2007) e intitulado “O sentimento de brasilidade em Blumenau”, Vargas, como ressalta a autora, esforçava-se em aplacar os ânimos da população revoltada com os procedimentos da nacionalização. A ideia propagada pelo Estado Novo era a de que “a força centralizadora e paternalista do estado estaria plenamente justificada na medida em que se atribuía ao regionalismo, ao particularismo ou à influência estrangeira um caráter de ameaça à unidade interna do Brasil.”(CAMPOS, 2007, p. 86).

O decreto-lei nº. 88 de 1838, em seu Art. 7, entre outras medidas, estabelecia ser obrigatório para os estabelecimentos particulares de ensino ministrar todas as aulas, inclusive de Educação Física, em língua vernácula, exceção feita às aulas de língua estrangeira; obrigava-os a adotar apenas livros recomendados oficialmente; a usar apenas o português na escrituração escolar, inclusive em avisos, cartazes etc.; a acatar e comemorar feriados nacionais; a adotar uniformes escolares e a organizar uma biblioteca de obras nacionais para os alunos. Além disso, em seu Art. 9º, o decreto determinava que nenhum estabelecimento de ensino poderia receber subvenção de instituição ou governo estrangeiro e nem de pessoas que mesmo não sendo estrangeiras não exprimissem (a juízo exclusivo do governo do estado) garantia de que o auxílio escolar fornecido

não implicaria prejuízos ao sentimento de brasilidade que deveria ser transmitido às crianças e jovens (SANTA CATARINA, 1938c).

Muitas escolas, principalmente aquelas que tinham professores estrangeiros fecharam suas portas, outras foram fechadas pelo governo. Diversas foram municipalizadas, como a Escola Alemã Altona, municipalizada em 1938 com o nome de Escola Machado de Assis; ou a Duque de Caxias, escola particular fundada em 1879 e municipalizada em 1938; ou ainda a Escola Particular Alemã, fundada em 1905 e municipalizada em 1938 como Escola Isolada Municipal Visconde de Taunay. Todas, originalmente, escolas comunitárias de ensino primário, transformadas em escolas isoladas ou reunidas, via municipalização, como podemos ver no apêndice desta tese.

Nesse processo, a Escola Nova teve suas portas fechadas. Lembramos que a escola recebia subvenção estrangeira, tinha em seus quadros professores vindos da Alemanha, ministrava as aulas de parte das disciplinas escolares em alemão e realizava a escrituração escolar também em alemão. Não só os relatórios da escola eram redigidos em alemão, mas também a comunicação com a comunidade escolar se efetivava nessa língua, como fica claro no folheto a seguir (Figura 36), que constitui o convite para a comemoração dos 40 anos da escola, em 1929. Ainda, o então diretor da escola, Ludwig Stroka, era chefe da organização Nacional Socialista dos Professores das Escolas Alemãs de Santa Catarina.

Feierstunde

zur Erinnerung an das 40-jährige Bestehen der
Neuen Schule in Blumenau

Sonntag, den 27. Oktober 1929, vormittags 9 Uhr, im
Theater Frohmann

1. **Allgemeiner Gesang:**
Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren.
(Text umfettig)
 2. **Club Musical:**
 - a) Largo von Händel.
 - b) Egmont-Ouverture von Beethoven.
 3. **Schülervorträge:**
 - a) Der Seelchenbaum von F. Avenarius.
 - b) Der goldene Tod von F. Avenarius.
 - c) A patria de Fr. Vianna.
 - d) A liberdade das aves de O. L. Brisola.
 4. **Gesänge des Schulchores:**
 - a) Ich hab' ein kleines Lied erdacht.
 - b) Die Blümelein, sie schlafen.
 - c) Guten Abend, gul' Nacht.
 5. **Ansprache.**
 6. **Allgemeiner Gesang der brasilianischen Nationalhymne.**
 7. **Schülervorträge:**
 - a) O rio e o regato de Fr. V. Barbosa.
 - b) Der deutsche Kolonist von O. Mejer.
 - c) Ludwig der Bayer, 5. Aufzug, 1. Szene, von L. Uhland.
 8. **Gesänge des Schulchores:**
 - a) Leise zieht durch mein Gemüt.
 - b) Vom Himmel hoch, ihr Englein kommt.
 - c) Aus der Jugendzeit.
 9. **Club Musical:**
Ouverture zu den „Lustigen Weibern von Windsor“
von Nicolai.
 10. **Allgemeiner Gesang:**
Bis hierher hat mich Gott gebracht. (Text umfettig).
- Es wird höflich gebeten, nach den einzelnen Darbietungen keinen Beifall zu spenden.

Eintritt frei.

Figura 36 – Folheto do evento comemorativo aos 40 anos da Escola Nova²⁵⁸

Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

²⁵⁸ A versão em português deste texto encontra-se no Anexo T desta tese.

Observando mais detidamente o folheto, notamos a presença de algumas apresentações em língua portuguesa – A Pátria de Francisco Vianna, Liberdade das aves de O. L. Brisola, O rio e o regato de Fr. V. Barbosa – além da presença do Hino Nacional Brasileiro e do canto geral (Bendiz o senhor, Rei da honra). Isso denota o espaço que a língua portuguesa vinha ganhando na cultura escolar e a preocupação com a questão cívica, expressa na seleção do texto de Francisco Viana e na presença do hino nacional. Porém, é o alemão que predomina ao longo de todo o programa, é ele ainda a língua de referência cultural.

Conforme Silveira (2010), em contextos plurilíngues, as relações entre diferentes línguas ou variedades de uma mesma língua se efetivam com base em um estatuto de poder e valores socioconstruídos, os quais são sacionegociados e axiologizados, estabelecendo o *status* dessas línguas. Calvet (2007), referindo-se aos parâmetros propostos por Chaudenson para pensar a questão do *status* das línguas, menciona os seus graus de: oficialidade; uso “institucionalizado”, importância/presença na educação formal; circulação nos meios de comunicação em massa e nos setores secundários e terciários privados. A esse parâmetros somam-se parâmetros simbólicos atrelados: ao grau de prestígio das línguas – o qual entendemos ser determinado no bojo de uma relação comparativa entre as línguas faladas em cada contexto plurilíngue específico -; aos sentimentos linguísticos que elas inspiram; ao grau de representatividade sociocultural que a língua tem na sociedade; ao grau de identificação dos falantes com a língua. Nesse sentido, a língua vernácula persiste como principal veículo de expressão de valores, crenças, desejos e sentimentos dos sujeitos (UNESCO, 1005), é a língua que se marca na história individual e coletiva da constituição dos sujeitos e das sociedades; é a língua da memória. Nesse sentido, como já apontamos antes, justifica-se que fosse o alemão a língua da cultura, da rememoração do vivido, das canções, do teatro e da literatura.

O segundo movimento de nacionalização tentou calar essas vozes, apagar histórias e memórias, substituir valores e crenças. Como aponta Campos (2008), analisando o discurso de Nogueira, na obra *Nacionalização no Vale do Itajaí*, publicada em

1942²⁵⁹, as escolas alemãs passaram a ser vistas como “antros nocivos”, que precisavam ser fechados para não comprometerem o “futuro da juventude teuto-brasileira”. A cidadania brasileira precisaria se homogeneizada dentro de um projeto higienista, moralizante e cívico de educação do corpo e da mente e isso só poderia ser feito via controle sobre o uso da língua, sobretudo, da língua falada na escola. Assim foram fechadas quase todas as escolas comunitárias (mencionadas por Nogueira (1947 [1942]) como particulares), mantendo-se abertos o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) e o Colégio Sagrada Família, onde entendeu-se que o português predominava nas interações.

No interesse da campanha da nacionalização empreendida com vigor, o Interventor Federal mandou fechar 31 escolas no município de Blumenau [...], todas particulares, regidas pôr professores estrangeiros, os quais, às vezes, nem sabiam falar a língua pátria e pôr isso mesmo foram proibidos de exercer o magistério (NOGUEIRA, 1947 [1942] *apud* CAMPOS, 2008, p. 209).

Nos mesmos prédios, foram abertas outras escolas realmente brasileiras, ostentando no frontispício nomes de brasileiros e no topo o Pavilhão Nacional que conseguira, desta forma, colocar-se no seu verdadeiro lugar (NOGUEIRA, 1947 [1942] *apud* CAMPOS, 2008, p. 212).

Como afirma Bakhtin (1998 [1975], p. 86), “Orientado para o seu objeto, discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos, de

²⁵⁹ Segundo Seyferth (1997), Hugo Bethlem (1939), Rui Alencar Nogueira (1947) e Theobaldo Costa Jamundá (1968), jovens oficiais do Exército em 1939, representam o nacionalismo dos militares responsáveis pela execução da campanha de nacionalização no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. (SEYFERTH, G. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana*, vol.3, n.1, Rio de Janeiro, Abr. 1997).

entonações.”, assim os julgamentos e o tom emotivo-volitivo do texto de Nogueira (do qual reproduzimos excertos), revela crenças presentes no cronotopo sobre o qual se assenta. Lembramos que o ponto de vista é cronotópico assim como todos os nossos enunciados nascem assinalados por um dado cronotopo. O discurso salvacionista da nacionalização e o acento axiológico que marcava os discursos de nacionalização, ratificador do “perigo alemão”, pode ser depreendido no excerto a seguir.

Chegou-nos, certa vez, a denúncia de que numa escola distrital, um professor, brasileiro nato, ministrava aulas e mantinha conversação com seus discípulos, sistematicamente em língua alemã. Parecia realmente incrível, que uma denúncia dessas fosse verdadeira. No entanto, uma investigação procedida vinha confirmá-la inteiramente. Lá estava o mestre aproveitando a sua autoridade de orientador da juventude, para desviá-la do verdadeiro caminho e torná-la inimiga da própria Pátria. [...]

Foi-se o professor nazista e nós continuamos o nosso trabalho. Estavam as crianças livres do pernicioso preceptor que, dia a dia, infiltrava-se no espírito o mais tremendo dos venenos (NOGUEIRA, 1947 [1942] *apud* CAMPOS, 2008, p. 214).

Em 5 de novembro de 1938, a Sociedade Escolar Escola Nova reformulou seus estatutos como Sociedade Escolar Pedro II, oferecendo inicialmente apenas o curso primário e o jardim de infância (este último custeado por militares, coisa que segundo o relato de Nogueira, ocorreu também em outras localidades). Pouco tempo depois, com ato do governo estadual de 20 de julho de 1939, foi criado também o curso complementar (como já oferecido no Grupo Escolar Luiz Delfino) (KORMANN, 1994).

Até 1942 a escola era particular e oferecia o jardim de infância, o curso primário e o curso complementar equiparado. Neste mesmo ano, em assembleia realizada no dia 8 de junho, foi decidida a doação da escola ao governo estadual. Segundo Kormann (1994), a decisão favorável à doação foi tomada

mediante promessa do Interventor Nereu Ramos de transformá-la em grupo escolar que continuaria a funcionar no mesmo prédio até que fosse construído novo prédio, obedecendo às normas arquitetônicas do Grupos Escolares. A Escola Nova foi incorporada à rede pública estadual de ensino por meio do Decreto nº. 2747 de 12 de agosto de 1942, com o nome de Grupo Escolar Modelo Pedro II. O decreto-lei nº. 316 de 4 de dezembro de 1946 autorizou a oferta do curso Normal e, em 1951, iniciou o funcionamento do curso ginásial.

Antes de passarmos ao item 6.2.3.2, em que nos dedicaremos a analisar o programa de Língua Portuguesa do Colégio Franciscano Santo Antônio e os dados constantes dos relatórios da Escola Nova de 1929 e 1935, queremos ressaltar que, como aponta Fritzen (2005, p. 192), “a cultura de um povo e sua identidade traduzida pela língua em uso não são determinadas por decreto, embora estejam intimamente ligadas a relações assimétricas de poder entre os grupos étnico-lingüísticos.”. Apesar de todas as coerções e violências sobrevindas ao longo das duas campanhas de nacionalização, a língua alemã sobreviveu, ainda que escondida no ambiente doméstico e nas zonas rurais. Ouvimos relatos de jornais, livros e materiais didáticos escondidos em potes de mantimentos e no meio dos colchões, os quais hoje nos permitem analisar essa história. Sinal de que a resistência produz história.

6.2.3.2 A configuração da disciplina de língua portuguesa nos últimos anos da Escola Nova e nos primeiros anos do curso secundário equiparado do Colégio Franciscano Santo Antônio

No relatório de 1929 (Anexo U), o programa da Escola Nova figurava organizado ao longo de oito anos, sendo a Língua Portuguesa abordada ao longo de todos os anos escolares. Tendo em vista os conteúdos abordados (principalmente no que se refere à Língua Inglesa, Física e Química, uma vez que esses conteúdos estavam atrelados às disciplinas escolares entendidas como do ensino secundário), parece-nos que a VI, VII e VIII classes eram entendidas como classes do ensino secundário. Nessas eram adotados os seguintes livros didáticos: na VI

Classe, o livro *O trabalho* de Thelles Andrada e a *Grammatica Portuguesa* de P. Schneider, já utilizada nos anos anteriores; na VII classe, o livro *História do Brasil* de Rocha Pombo e a mesma gramática utilizada na série anterior; na VIII classe, o livro *Páginas Brasileiras* de Nelson Costa e a *Grammatica portuguesa* da editora FTD.

Dentre essas obras didáticas, sabemos que o livro de Rocha Pombo (assim como o livro *Nossa Pátria*, adotado anteriormente no Colégio Franciscano Santo Antônio), era de fato destinado ao ensino de história do Brasil, o que nos sugere que as leituras relativas ao estudo da história brasileira eram realizadas em conjunto com as aulas de língua portuguesa, em virtude da exigência de que o estudo da história pátria se efetivasse em português. Não encontramos dados a respeito da obra de Telles Andrada, mas tendo em vista o seu título, imaginamos que também não constituísse uma obra destinada especificamente ao ensino de língua portuguesa. Quanto ao livro *Páginas brasileiras: antologia em prosa e verso de escritores nacionais*, acreditamos que o subtítulo do livro – *em louvor do Brasil, a terra, acidentes físicos, cenas, a flora e a fauna, o homem, lendas, usos e costumes, instituições Brasileiros notáveis* – seja bastante esclarecedor a respeito do seu objetivo e da sua constituição. Como já realçamos anteriormente, era obrigatório o ensino da geografia do Brasil, da história pátria, da educação moral e da educação cívica em português, portanto, acreditamos que a seleção dessa obra, entre outras seletas e antologias da época, tinha por objetivo atrelar o ensino de língua portuguesa ao ensino de tais disciplinas, contribuindo para o cumprimento dessa obrigação legal.

Não é apresentado, no relatório de 1929 da Escola Nova, um programa de língua portuguesa organizado ano a ano, porém, nele figuram algumas observações gerais a respeito do ensino de português, na época, nessa instituição de ensino. Em primeiro lugar, tendo em vista o direcionamento do enunciado ao seu interlocutor previsto (BAKHTIN 2003d [1953]), é realçado o cumprimento das obrigações legais constantes no decreto n°. 3.318 de 1928. Sublinha-se, todavia, o fato de os alunos não terem a língua portuguesa como língua materna, motivo pelo qual o programa e os conteúdos de ensino precisavam ser adequados a tal realidade, de maneira que o ensino e

aprendizagem da língua portuguesa (na modalidade oral e escrita da língua) fosse fomentado principalmente ao longo dos dois primeiros anos escolares:

O ensino de português em nossa escola baseia-se no programma de ensino dos grupos escolares e escolas complementares (decreto no. 3.318 de 24 de outubro de 1928). No entanto, note-se que nossos alunos não sabiam falar o português antes de entrar na escola. Por isso **a principal tarefa é fazer com que as crianças, nos dois primeiros annos, aprendam a se expressar na lingua do paiz.** (Relatório Escola Nova 1929, p. 15 - Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

O relatório menciona dados que já realçamos e analisamos anteriormente e que dizem respeito ao fato de que, principalmente nos anos iniciais (duas primeiras séries do curso primário), o ensino de língua portuguesa se efetivava à maneira do ensino de uma língua estrangeira, sendo dada centralidade à leitura e à oralidade. Ainda, sublinha-se a importância de atividades relativas à interpretação, recontagem/reenunciação de textos:

Para conseguirmos esse fim o **ensino deve fundar-se quase exclusivamente em conversação, interpretação e leitura.** Nunca a criança deve escrever sentenças que não conheça o sentido e que não possa deducir por si mesma, apesar de traduzido. (Empregue-se a língua infantill!) Principalmente em se tratando de historia patria, geographia e educação civica e moral. – Bem assim o decorar para as crianças de uma lingua estrangeira compete muito cuidado, pois facilmente pode habituar-se a responder mechanicamente sem sentir o que diz. – **em todas as classes deve ser tratada e aperfeiçoada a conversação. Os alumnos devem ser obrigados a interpretar por si mesmos as differentes materias ensinadas.** (Por exemplo: Leitura: contar o que foi lido! – Geographia: Fallar

sobre a produção de São Paulo!). (Relatório Escola Nova 1929, p. 15 - Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Nesse contexto, a produção de textos escritos ocorria apenas a partir do quinto ano. Em séries anteriores, a partir do 3º. ano, eram realizadas apenas atividades de ditado, com o objetivo de fixação do padrão ortográfico da língua e com foco na caligrafia.

Além das lições escriptas diárias os alumnos escreverão 12 composições, começando da 5ª. classe, e 20 dictados, da 3ª., **que serão passados a limpo em respectivos cadernos, verificados com tinta vermelha e com notas em linguagem e calligraphia.** (Relatório Escola Nova 1929, p. 15 - Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

Ainda que no relatório de 1929 essa abordagem no ensino primário seja justificada pelo fato de os alunos não terem a língua portuguesa como língua materna, entendemos que esse ensino se alinhava à abordagem teórico-metodológica que então ancorava a disciplina de Língua Portuguesa, o que fica claro no Programa (Nacional) do Ensino Secundário expedido pela portaria de 30 de junho de 1931 (RAZZINI, 2000). Nele, como já mencionamos anteriormente neste capítulo e no capítulo anterior, recomenda-se que, nas duas primeiras séries do ensino secundário, o ensino se concentrasse na oralidade e na reprodução de trechos lidos pelo professor, de maneira que a composição escrita fosse realizada nas séries mais adiantadas. O programa ainda frisa a importância da leitura como “ponto de partida de todo o ensino” (Programa Nacional do Ensino Secundário, 1931 citado por RAZZINI, 2000), o que também já havíamos realçado no programa das escolas secundárias alemãs no final do século XIX (RUSSEL, 1899).

Também no programa de ensino de 1931, menciona-se a importância de que o professor assinalasse os “erros” constantes nas avaliações dos alunos, de maneira a corrigi-los na aula seguinte.

Igualmente, tanto o programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ) quanto o relatório da Escola Nova de 1929 apregoavam que se evitasse o ensino baseado em regras e que, quando essas se mostrassem necessárias, deveriam ser ensinadas de tal maneira que pudessem ser deduzidas pelos alunos, levando em conta “os principios psycholicos de appercepção”.

No que se refere especificamente ao ensino de ortografia

Segundo anno preliminar: [...] as palavras devem ser aprehendidas pela **memoria visual, pelos sentidos**, emfim. **Os grupos de palavras consistem no conjuncto de diferentes objectos**, formando um todo (por exemplo: sala de aula, jardim, no padeiro, etc.)

O desenvolvimento por meio de regras é para ser evitado o quanto possível. As regras orthographicas devem ser só demonstradas por meio de palavras, em que possam transparecer (por exemplo: tendo, sendo, vendo, rendo, etc.; viagem, plumagem, paizagem, passagem etc.).

Os dictados só devem ser feitos depois de bem exercitadas as palavras desconhecidas pelos alumnos. No segundo semestre, porém, já podem apparecer palavras não exercitadas, mas que a criança possa facilmente orthographar pela pronuncia.

Do terceiro anno em diante a materia orthographica não mais será data [sic.] em grupos de objectos mas sob pontos de vista orthographica [sic.], obedecendo o seguinte:

1) Si passar-se uma regra orthographica é preciso que seja acompanhada de tantas palavras, que os alumnos possam deduzir a regra.

2) No ensino da materia orthographica é de summa importancia, que se observe rigorosamente os principios psycholicos de appercepção (os diferentes Typos de appercepção! Evitar ver os erros)

(Relatório Escola Nova 1929, p. 16 - Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, grifos nossos).

A afinidade entre o discurso presente em ambos os documentos (no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ) e no relatório da Escola Nova de 1929) tem como base a fundamentação teórico-epistemológica do movimento escolanovista, o qual, como apontamos no capítulo anterior, ganhou força na Europa a partir de meados da segunda metade do século XIX, mas teve seu auge no Brasil na década de 1930. Tanto no Brasil quanto na Alemanha, no bojo do movimento escolanovista, ganharam especial importância os estudos de Pestalozzi e Froebel (RUSSEL, 1899; ROMANELLI, 1986) e a preocupação de que, em lugar da acumulação e memorização de conteúdos, fosse valorizada a aplicação do método científico, incentivando-se a observação, análise e formulação de hipóteses.

O último relatório da Escola Nova ao qual tivemos acesso foi redigido no ano de 1935. Na época, como já dito, o programa da escola se organizava ao longo de nove anos, os seis primeiros anos eram configurados como escola primária (Grundschule) e os três últimos como escola secundária (Realschule). O português era ensinado do primeiro ao oitavo ano com carga-horária crescente e, em todos os anos, era a disciplina à qual se dedicava a maior carga-horária. Todavia, é difícil percebermos quanto da carga-horária da disciplina era efetivamente direcionado à língua portuguesa, porque nela eram também computadas as disciplinas de História, Geografia, Cartografia do Brasil e Educação Cívica, as quais, como vimos no Decreto nº 58433, do então interventor federal do estado, General Ptolomeu de Assis Brasil, deveriam ser ministradas em língua portuguesa.

Esse relatório refere-se ao VII e VIII anos como *obertetia* e *untersecunda*, as quais, nas escolas reais alemãs, como já apontamos anteriormente neste capítulo, correspondiam às séries intermediárias do ensino secundário.

No que tange ao ensino de alemão para esses dois anos, como se observa no relatório de 1935 (Anexo V), eram adotados dois livros didáticos destinados ao ensino secundário, os quais,

acreditamos, configuravam-se à maneira de antologias. Nesses livros eram destacados textos de Stern, Schiller, Goethe, entre outros escritores alemães de prestígio.

Igualmente, para o ensino de língua portuguesa, eram adotadas, na *obertertia*, a *Seleção em Prosa e Verso*, de Alfredo Clemente Pinto, e, na *untersecunda*, a *Gramática expositiva – curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira e a *Anthologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet. Esta última adotada no Colégio Pedro II (RJ) durante muitos anos. Realçamos que as mesmas obras foram adotadas pelo Colégio Franciscano Santo Antônio ao longo dos anos 1930.

O relatório ainda indica as composições e reproduções feitas em sala. Para a *obertertia* foram relacionados: Uma enchente em Blumenau; Conto popular; Redução de verso a prosa; exemplo de bons amigos; Heroísmo; O preguiçoso não quis trabalhar por causa do frio, mendigará no verão, e não achará quem o socorra; O restos do naufrágio; Dia da Pátria; Destruição de Herculano e Pompeia; Redução de verso a prosa: Raimundo Corrêa “As pombas”; Um homem. Para a *untersecunda*: Uma noite de luar; Carta narrando um acontecimento importante; O Ipiranga e o 7 de setembro; O elemento alemão como fator do progresso brasileiro; Férias; Descrição de um quadro; Episódio do Adamastor (Lusíadas – Canto V); O jesuíta e o colono do norte; Gratidão de um filho e ingratidão de outro; redução de verso a prosa: tema livre; História de uma cabeça histórica.

Em relação ao nono ano, referido no relatório como *obersekunda* (o primeiro ano das classes superiores do ensino secundário na Alemanha), é relacionada uma atividade avaliativa desenvolvida ao longo de quatro horas, com o tema *Indústrias extrativas do Brasil*.

Lembramos que no Colégio Pedro II (RJ) (e instituições de ensino equiparadas) estava vigente ainda nesta época o programa de 1931, o qual, como apontamos anteriormente, antecipava as disposições da reforma Francisco Campos (de 1932), compreendendo a divisão do curso secundário em curso fundamental (5 anos) e complementar (2 anos).

Observamos que exercícios de conversão de verso em prosa estavam especialmente presentes também nos programas no Colégio Pedro II (RJ) nas últimas duas décadas do século XIX

e nas duas primeiras décadas do século XX. No programa de 1931, para a terceira, quarta e quinta séries do ensino secundário (ainda no Colégio Pedro II (RJ)), as quais, grosso modo, corresponderiam a séries intermediárias desse nível de ensino, recomendava-se: a composição escrita (3ª. e 4ª. séries); cartas e diálogos; narrações sobre assuntos variados; descrição de tipos e cenas; dissertações morais e dissertações literárias, o que, acreditamos, aproximava-se da proposta de produção escrita então em voga na Escola Nova. Ressaltamos a presença da temática cívica nas propostas de composição dessa escola e a presença de uma temática provavelmente pouco presente em outros contextos de ensino - O elemento alemão como fator do progresso brasileiro – dada a crescente hostilidade aos alemães, verificada, inclusive, no estado de Santa Catarina.

O que nos parece claro até aqui é que, independentemente do caráter oficioso do “ensino secundário” ministrado na Escola Nova (que poderia sugerir um distanciamento em relação ao ensino considerado “oficial”), parece haver uma aproximação crescente entre as bases teórico-metodológicas que ancoram o ensino de língua portuguesa na Escola Nova e no Colégio Pedro II (RJ), o que parece se marcar inclusive na escolha de obras didáticas, na década de 1930. Isso parece ter relação direta com a importância que adquire o movimento escolanovista ao longo da década de 1930 no Brasil, como já apontamos, mas também sinaliza um movimento realizado pela Escola Nova no sentido de se aproximar dos programas do Colégio Pedro II (RJ), talvez já em virtude da equiparação do Colégio Franciscano Santo Antônio ao Colégio Pedro II (RJ).

Já vimos anteriormente que parecia ser do interesse da Escola Nova que seus alunos dessem prosseguimento aos seus estudos no colégio franciscano. Além disso, lembramos que as políticas educacionais tornavam-se, ao longo da década de 1930, cada vez mais austeras em relação às escolas particulares teuto-brasileiras, caso da Escola Nova, o que a levou a fechar as portas em 1938, para reabrir como Sociedade Escolar Pedro II²⁶⁰, escola que oferecia o ensino primário, o jardim de infância e a escola complementar (equiparada)²⁶¹.

²⁶⁰ A designação da escola como Sociedade Escolar tem relação com o fato de que ainda nesse momento a escola não era pública. Ao contrário, ela era mantida pelos

Como aponta Julia (2001), a visão idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos e a percepção de que a escola desenvolve-se apartada do universo micro e macrocultural não passa de uma utopia que pouco tem a ver com a história real das culturas escolares e com a história sociocultural da escola, o que fica muito claro quando observamos a trajetória da Escola Nova e a maneira como o currículo de forma geral, mas mais especificamente o ensino de língua portuguesa se configura ao longo do tempo. Como aponta Julia (2001), não há como se desprezar, ao pensar esse processo, as resistências, as tensões e o apoio que cada projeto pedagógico ganha, diferentemente, no curso da sua execução. Nesse sentido, estudar a constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa, no contexto por nós analisado, conforme a metáfora do autor, abre a “caixa preta” da escola.

Ainda que estejamos falando sobre uma época em que a normatividade das leis tentava se impor à dinâmica escolar, como também sublinha Julia (2001), os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas, pois é justo nos tempos de conflito que mais claramente podemos perceber as finalidades atribuídas à escola e a sua interlocução com a sociedade. Isso o que verificamos no decreto-lei n.º. 88 de março de 1838, já citado anteriormente, quando aponta ser o ensino “um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam” (SANTA CATARINA, 1938c), essa era a finalidade então atribuída a escola: agir na perpetuação da pátria e dos conceitos cívicos e morais a ela atrelados.

Conforme Luna (2000), o fechamento da Escola Nova representou, naquela época, em Blumenau, a extinção de uma prática de ensino baseada na educação bilíngue – uma prática apartada dos interesses “patrióticos” naquele cronotopo específico, afastada da idéia de civismo então cultivada. Os

membros de uma “sociedade escolar”, ou seja, membros da comunidade que contribuíam para que a escola continuasse em funcionamento. Uma reconfiguração do que se entendia por escola comunitária anteriormente.

²⁶¹ Lembramos que a escola complementar constituía uma instância de formação de regentes de classe e que, em Blumenau, já existia desde a fundação do Grupos Escolar Luiz Delfino.

sujeitos entrevistados por Luna em sua pesquisa, todos ex-alunos da Escola Nova, ressaltavam o fato de terem entrado na escola com conhecimentos mínimos da língua portuguesa, da qual, segundo um desses sujeitos, compreendiam “algumas palavrinhas soltas”. Alguns revelaram inclusive que os pais nunca haviam aprendido o português, o que limitava o uso da língua portuguesa ao ambiente escolar. Os depoimentos colhidos por esse pesquisador demonstram que além das atividades realizadas em sala de aula, os professores estimulavam o uso da língua portuguesa na mediação das interações que ocorriam, inclusive, durante os intervalos. Havia mesmo professores que se aproximavam dos alunos nesse momento para orientar e assegurar que isso ocorresse.

Ainda segundo Luna (2000), o desejo de aprender o português, revelado nas falas dos sujeitos entrevistados, “não se traduzia apenas em uma motivação instrumental, mas também em uma motivação de natureza integrativa.” (LUNA, 2000, p. 205). Em outras palavras, “eles não queriam aprender o português apenas para conseguir um emprego ou atender às exigências do Governo [...]”(LUNA, 2000, p. 205), sentiam-se cidadãos brasileiros e entendiam a língua portuguesa como uma via de acesso a essa cidadania.

Enquanto a Escola Nova caminhava para a extinção e “regeneração” (através da incorporação à rede de ensino estadual), o Colégio Franciscano Santo Antônio (e seu curso secundário) caminhava para a oficialização, e oficializar significava, em alguma medida, extinguir antigas práticas, conformar, homogeneizar. Aqui revela-se o trabalho das forças centrípetas movidas pela ideologia oficial (VOLOSHINOV/BAKHITIN, 2007 [1927]), forças essas que agem na direção da uniformização da percepção do papel da escola, do professor e do aluno, na direção da seleção de conteúdos de ensino e de obras didáticas predeterminados, no sentido da conformação de programas e práticas de ensino; extinguindo programas e práticas particulares, em nome de uma uniformidade, que, de fato, como aponta Chervel (1990 [1988]) e também Julia (2001), não existe.

Na esteira desse processo, os letramentos dominantes - associados ao universo macrocultural e a organizações formais tais como a igreja, o trabalho, o comércio (HAMILTON, M., 2000)

- ganham espaço na escola, onde esses letramentos permanecem atrelados ao discurso especializado das organizações a que se vinculam. A eles é atribuído valor elevado no bojo da cultura em que se inscrevem, agindo como índice valorativo da própria instituição de ensino em que constituem conteúdo de ensino.

Certamente esses letramentos não estiveram alijados da escola, em Blumenau, até o início dos anos 1930. Já comentamos anteriormente o espaço que aos poucos os gêneros atrelados à esfera do trabalho, principalmente ao comércio, ganharam ao longo dos primeiros anos do século XX, no entanto, é visível o espaço proporcionalmente elevado que era dado aos letramentos ditos vernaculares, aos gêneros orais (como à conversa cotidiana) e a eventos e práticas de letramento altamente valoradas no contexto local como o teatro, por exemplo, principalmente no contexto da Escola Nova.

Já no contexto do Colégio Franciscano Santo Antônio, a presença desses letramentos dominantes e a permeabilidade de métodos, práticas e conteúdos de ensino ao discurso oficial já se revelava há mais tempo, seja em função da orientação católica, a qual marcava também a maior parte dos ginásios criados nessa época em Santa Catarina (DALLABRIDA; CARMINATI, 2007), seja em função do fato de pertencer a uma rede mais ampla de escolas com unidades em outros estados – a rede franciscana de ensino -, seja ainda com o objetivo de oportunizar a seus alunos a ascensão ao ensino superior no Brasil, ou em resposta à solicitação da própria comunidade blumenauense, que desejava a equiparação da escola ao Colégio Pedro II (RJ).

Como assinalamos anteriormente, principalmente a partir da primeira campanha de nacionalização do ensino, a qual se fortaleceu ao longo da década de 1910, o Colégio Franciscano Santo Antônio e o Colégio Sagrada Família (inicialmente configurado como seção feminina do colégio franciscano) vinham procurando se alinhar crescentemente às diretrizes nacionais de ensino. Isso ocorreu de tal maneira, que ambos os colégios foram fechados apenas brevemente em 1918 para inspeção, retornando logo ao funcionamento, e nenhum dos dois estabelecimentos de ensino foram fechados ao longo da segunda campanha de nacionalização.

Contribuiu para essa aproximação o próprio rumo que o discurso oficial sobre o ensino tomou nas três primeiras décadas do século XX, principalmente no apogeu do movimento escolanovista, o qual, como já apontamos, em muito, inspirou-se na pedagogia alemã, a qual norteava as práticas escolares no contexto das escolas blumenauenses, principalmente na Escola Nova.

Ao longo da década de 1930, observamos uma aproximação crescente entre o Colégio Franciscano Santo Antônio e o Colégio Pedro II (RJ), consequência direta da equiparação. Essa aproximação se verificava tanto na adoção de obras didáticas, quanto na seleção de conteúdos de ensino para composição do currículo escolar.

As tabelas a seguir (Tabelas 3, 4 e 5) permitem-nos ter uma ideia a respeito das obras didáticas adotadas na época. Na tabela 3, observamos as obras adotadas para a primeira e segunda séries ginasiais. Com relação à gramática de P. Schneider, lembramos que ela era adotada no Colégio Franciscano Santo Antônio (e também na Escola Nova) desde a década de 1910 para o ensino primário. Quanto à selecta de Clemente Pinto, ela foi adotada entre 1932 e 1937 para a 1ª. e 2ª. séries do curso ginasial.

Tabela 3 – Livros didáticos adotados entre 1932 e 1939 na 1ª. e 2ª. séries

Ano		Livros didáticos
1ª. Série		
1932	a	Gramática P.Schneider
1937		Selecta em Prosa e Verso de Clemente Pinto
1938		Gramática P.Schneider Páginas Floridas de Silveira Bueno
1939		Novo manual da Língua Portuguesa da FTD
2ª. Série		
1932	a	Gramática P.S.
1937		Selecta em Prosa e Verso de Clemente Pinto
1938		Gramática P.S. Páginas Floridas de Silveira Bueno
1939		Novo manual da Língua Portuguesa da FTD

Fonte: Relatórios do inspetor de ensino (1932 a 1939) – Arquivo Colégio Bom Jesus - Santo Antônio

Batista, Galvão e Klinke (2002), com base em livros encontrados no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desenvolveram uma pesquisa vinculada ao Observatório do Livro Escolar desse Centro, com o objetivo de descrever a morfologia do livro escolar de leitura, sua variação e suas transformações ao longo do período inscrito entre 1866 e 1956²⁶². Os pesquisadores apontaram quatro grandes “gêneros” de livros publicados nesse período: (1) as narrativas – obras que se desenvolvem com base em um esquema narrativo, “[...] estruturado em torno de uma situação de natureza ficcional e no interior da qual se realiza, também em maior ou menor grau, a transmissão de conteúdos instrutivos, morais e cívicos ou religiosos” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 36); (2) as antologias ou seletas – caracterizadas como coletâneas de textos ou excertos de textos; (3) os compêndios – constituídos como uma exposição didática de conteúdos organizados de forma progressiva, englobando por vezes conteúdos diversos; e (4) os cadernos de atividades – livros em que ao lado de atividades de leitura são apresentados conteúdos gramaticais, atividades de exploração de vocabulário, estudos de texto e redação.

Dentro dessas categorias, a *Selecta em Prosa e Verso* de Clemente Pinto representava um seleta ou antologia de textos, já a coleção de livros didáticos de língua portuguesa de Silveira Bueno para o ensino secundário – *Página Floridas* – aliou as concepções de livro de leitura (antologia) e compêndio, assemelhando-se ao que Batista, Galvão e Klinke (2002) nomeiam como caderno de atividades. Segundo Freitas (2010), que se dedicou ao estudo das obras didáticas de Silveira Bueno destinadas ao ensino primário e secundário (ginasial), em

²⁶² Os pesquisadores justificam essa delimitação temporal tendo em vista a presença de dois marcos por eles delineados em relação à produção do livro didático de leitura no Brasil: (1) o ano de 1866, quando Abílio César Borges iniciou a publicação de uma das séries didáticas destinadas ao ensino primário mais editadas em meados do século XIX, série essa considerada inovadora em relação às cartilhas então existentes; (2) o ano de 1956, quando Lourenço Filho iniciou a publicação da série *Pedrinho e seus amigos*, a qual, segundo os autores, representou uma renovação do livro escolar de leitura.

Páginas Floridas, o autor “organizou lições literárias e comentários gramaticais, de forma seriada, atendendo as determinações legais e princípios pessoais na seleção de autores e texto.” (FREITAS, 2010, p. 2). *Páginas Floridas* teve 25 edições, chegando a suplantar o sucesso da Antologia Nacional de Carlos de Laet e Fausto Barreto. No entanto, é digno de nota que a obra nunca foi adotada no Colégio Pedro II (RJ), de acordo com os dados presentes em Razzini (2000). Acreditamos que a popularidade dos livros de Silveira Bueno tenha sido alavancada pelo fato de o autor ser presença assídua nas páginas de jornais de grande circulação no estado de São Paulo - principalmente em O Estado de São Paulo, em A Folha da Manhã e em A Gazeta, além de apresentar o programa de rádio *Questões de Português*, primeiro na Rádio Gazeta e posteriormente na Rádio Difusora (FREITAS, 2010).

Batista, Galvão e Klinke (2002) distinguem ainda em sua pesquisa cinco grandes princípios de didatização presentes nesses livros: a) modelo da leitura manuscrita; b) modelo instrutivo; c) modelo formativo; d) modelo retórico-literário; e, por último, e) modelo autônomo. Interessam-nos aqui os quatro últimos.

Nas obras didáticas que têm como princípio de didatização o modelo instrutivo ou enciclopédico, o conteúdo pedagógico “tende a se identificar a um conjunto de conteúdos instrutivos (de ciências, geografia, história, de ‘coisas’)” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 36), alinhando-se às séries graduadas de leitura para o ensino primário e àquilo que se usou chamar *lição das coisas*. Os autores exemplificam esse modelo de didatização utilizando a série graduada de leitura de Felisberto de Carvalho, mas poderíamos fazê-lo pensando também a série graduada de leitura do Colégio São José (de Petrópolis), adotada no ensino primário do Colégio Franciscano Santo Antônio entre 1910 e 1920 e os livros adotados nas séries iniciais do ensino secundário, na Escola Nova, nesse período.

O modelo formativo corresponde aos livros que tinham como preocupação central a transmissão de valores. Nesses livros, dos quais demos diversos exemplos anteriormente ao falar sobre os livros de leitura dedicados ao ensino primário, o ensino da leitura esteve associado à transmissão de conteúdos morais, cívicos e ideológicos.

O quarto modelo, nomeado pelos autores como retórico-literário, interessa-nos mais de perto nesta subseção. Este modelo organizava-se em torno de uma seleção textual que tinha como objetivo a formação do gosto literário e a apresentação de modelos para redação, caso da *Selecta em prosa e verso* de Clemente Pinto e de *Páginas Floridas* de Silveira Bueno, ambas organizadas em forma de antologia, ainda que a segunda, como já dissemos antes, alie outros conteúdos à seleção de textos para a leitura.

A seleta de Clemente Pinto foi pela primeira vez publicada em 1883, constituindo, segundo Batista, Galvão e Klinke (2002), um livro de leitura e análise para as aulas primárias e secundárias. Observando os conteúdos listados para a primeira, segunda e terceira séries no ano de 1933 e os pontos das provas para o mesmo ano (Anexo W), parece-nos clara a maneira como se procedia o trabalho com a seleta.

Tanto nas três primeiras séries do ensino secundário, em que se adotava a seleta de Clemente Pinto, quanto na quarta série, em que se adotava a *Antologia Nacional*, a leitura era acompanhada de explicação, vocabulário e reprodução livre, a qual, como já falamos anteriormente, implicava a recontagem do texto feita pelos alunos. A partir da segunda série, os textos da seleta serviam também como base para os exercícios de análise lexicológica e de análise sintática (estes últimos realizados a partir da terceira série).

Observando os pontos das provas parciais para a primeira e segunda séries do Colégio Franciscano Santo Antônio no ano de 1933, observamos que a lógica é a mesma. Há sempre a reprodução de um trecho da seleta, seguido de análise lexicológica. Já para a terceira série, alguns pontos incluem explicação de um trecho da seleta, análise lexicológica e análise lógica. Na quarta série, alguns pontos incluem conclusão de leitura de um trecho da antologia, análise léxica, análise lógica e análise sintática.

Conforme Batista, Galvão e Klinke (2002), a seleta de Clemente Pinto se aproxima do modelo formativo, típico mesmo da organização das obras que lhe foram contemporâneas, em virtude da preocupação expressa pelo autor em não sobrecarregar os alunos, não causar tédio e inculcar-lhes valores. Todavia, a coletânea foi organizada com base em critérios de

natureza literária e retórica, sendo os trechos escolhidos para compô-la extraídos dos “melhores autores brasileiros e portugueses” de maneira a despertar nos leitores “sentimentos nobres” juntamente com o desenvolvimento da “imaginação e do bom gosto literário” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002). No prefácio da obra, segundo Batista, Galvão e Klinke (2002), Clemente Pinto realça a importância dos textos que compõem a seleta como modelo nos exercícios de redação. A própria organização do livro em duas partes – prosa e verso - persegue esse objetivo. A primeira parte era subdividida em: contos, narrações, lendas, parábolas, apólogos, fábulas, anedotas, descrições, história, biografia, retratos e caracteres, religião – moral e cartas. A segunda parte era composta de narrações, apólogos, parábolas, alegorias, líras, canções, hinos, odes, sonetos, descrições e retratos, sátiras e epigramas e poesias épicas.

Segundo Matta, o objetivo dessa organização era

a partir de textos ‘amenos’, ‘variados’ e ‘utilitários’, ensinar a expressão escrita em língua portuguesa, independente de serem os autores selecionados contemporâneos ou não. Seguindo sua tese, Pinto instrui os professores a fazerem estudar de cor aos seus discípulos, bom número de trechos, tanto em prosa como em verso, que a experiência tem mostrado ser este estudo de grande vantagem para os mesmos discípulos, os quais assim, sem muito esforço, adquirirão uma dicção correta e elegante e dilatarão o círculo de suas ideias, aprendendo ao mesmo tempo a combiná-las e expressá-las convenientemente. (Ibidem, p.4). (MATTA, 2010, p. 37).

A organização dos textos proposta por Clemente Pinto vê-se refletida na maneira como se delineiam os pontos para as provas principalmente de 1937 (inclusive) em diante no Colégio Franciscano Santo Antônio. Até 1936, para a primeira série, somente a reprodução de trechos da seleta (atividade essa

também realizada oralmente em sala de aula) e ditados constavam dentre os pontos para as provas parciais. Para a segunda série, também no programa das provas de 1936, começa a figurar a composição como ponto de prova; anteriormente, figurava apenas a reprodução de trechos da seleta, a qual também era realizada em sala. Acreditamos que essas composições constituíssem descrições e narrações, as quais figuram como exercícios de composição oral para a primeira e segunda séries do curso secundário no ano de 1933.

Na listagem de pontos de prova para o ano de 1937, constam, para a primeira série, a fábula (na primeira e segunda provas parciais) e as descrições (na terceira parcial). As descrições também figuram entre os pontos de prova para a segunda série (nas três primeiras provas parciais) e para a terceira série (nas quatro provas parciais). Na quarta prova parcial, para a primeira e segunda série, em lugar da descrição, figuram composições temáticas, com temas como: As férias, Natal, Colégio Santo Antônio, O futebol, O automóvel, O nosso colégio, Os meus utensílios escolares. De 1937 até 1939 é dessa maneira que a produção de textos figura na provas para essas três séries, o que sinaliza a preponderância do trabalho com a tipologia textual clássica e, posteriormente, com composições temáticas.

A antologia de Silveira Bueno, que substituiu a seleta de Clemente Pinto na primeira e segunda série do curso secundário do Colégio Franciscano Santo Antônio, no ano de 1938, aproxima-se do quinto modelo de livro de leitura apresentado pelos pesquisadores, o qual surge em meados da primeira metade do século XX. O modelo, nomeado pelos pesquisadores de “autônomo”, traz inovações importantes, porque compreende trechos de texto para leitura acompanhados de exercícios de compreensão de textos, incluindo o estudo do vocabulário e explicações gramaticais.

Em 1939, o Colégio Franciscano Santo Antônio passou a adotar, para a primeira e segunda séries do curso secundário, o *Novo manual da Língua Portuguesa, da FTD*. A filiação brasileira ao modelo francês de livro didático para o ensino de língua materna fica especialmente clara quando se compara a versão

brasileira desse livro, destinada ao ensino de língua portuguesa, à edição francesa, destinada ao ensino do francês²⁶³. Segundo Farias (2010), em um primeiro momento, com o objetivo de divulgar sua coleção, os livros foram distribuídos gratuitamente para diversas instituições de ensino em diferentes pontos do país.

Os livros da coleção FTD, conforme Farias (2010), caracterizavam-se pelo culto à religião católica, à pátria e à língua, dentro do espírito ufanista que caracterizou a primeira república e os próprios programas do Colégio Pedro II (RJ). Quanto ao ensino da língua portuguesa, transcrevemos abaixo um trecho do livro do mestre do Manual de Língua Portuguesa da coleção FTD (edição de 1912), dada a sua importância para compreendermos como o ensino de língua portuguesa se delineava nas quatro primeiras décadas do século XX²⁶⁴ no âmbito da macrocultura.

Caracteres do ensino da língua

Estes caracteres são comuns a todos os ramos de ensino.

1º. **O ensino da língua deve ser progressivo** – Aproveitar dos conhecimentos já adquiridos para aquisição de conhecimentos novos, quer indo da regra ao exemplo, quer do exemplo á regra.

²⁶³ O próprio nome da coleção FTD é uma abreviatura do Frère [Irmão] Theophane Durant, religioso que foi Superior Geral da Congregação católica Marista na França entre 1883 e 1889. Como esse religioso foi grande incentivador da produção de obras didáticas para auxiliarem o ensino nas escolas maristas, seu nome foi associado à coleção de livros produzidas pela congregação. Os maristas chegaram ao Brasil em 1897 e, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, fundaram, no Brasil, um elevado número de ordens e congregações (37 ordens e congregações masculinas e 109 femininas), as quais se destacaram por suas atividades educacionais destinadas às elites brasileiras. Para se ter uma ideia de sua influência, em 1915, dez anos após chegarem ao Brasil, seis mil brasileiros já frequentavam escolas administradas por eles (FREITAS, 2010).

²⁶⁴ Freitas (2010) ressalta que apesar da relativa distância temporal entre os exemplares do mestre (1914) e do aluno (1925) analisados em sua pesquisa, observa-se uma longevidade do discurso de que são portadores, uma vez que não há, nesse período, alteração de conteúdos. Freitas ainda ressalta que consultou dois exemplares do manual de língua portuguesa para o ensino secundário (um na velha ortografia e outro na nova regra), um anterior à década de 1930 e outro dessa década, todavia, os conteúdos de ambos os manuais eram os mesmos.

2º. O ensino da língua deve ser variado – E' necessario cuidar que os alumnos sejam ensinados sempre que deixam escapar faltas contra a língua, em qualquer occasião e até no recreio.

3º. O ensino da língua deve ser animado – Exercicios oraes frequentes e multiplos, e trabalhos escriptos curtos mas feitos com todo o esmero.

4º. Deve formar á composição – Os exercicios e as regras têm por fim a redacção: falar e escrever correctamente.

5º. Deve ser racional – Apelar mais para a intelligencia, para o juizo, o bom senso, a razão, sem descuidar a memoria que conserva comtudo um papel secundario.

6º. O ensino da lingua deve ser moral – E' seu requisito mais rigoroso. E' preciso dar exemplos, escolher trechos que desenvolvam e fortifiquem os conhecimentos grammaticaes, o bom gosto literario e o senso moral e catholico. (Manual da Língua Portuguesa – curso secundário, Livro do Mestre, 1912- citado por FREITAS, 2010, p. 115, grifos no original).

Como se observa no excerto, recomendava-se que o ensino da língua fosse: (1) progressivo, partindo-se de conhecimentos mais “simples” para outros mais “complexos”, algo que destacamos no capítulo anterior falando sobre os programas do Colégio Pedro II (RJ), os quais se baseavam em uma hierarquização de conteúdos; (2) variado, de maneira a se aproveitar diferentes oportunidades que se observassem para a correção de “faltas contra a língua”; (3) animado, incentivando a participação do aluno durante as aulas através da presença de diversos exercícos orais e da escrita de textos curtos, o que daria mais dinamismo à aula; (4) centrado na preocupação de se desenvolver nos alunos a expressão oral e escrita “correta” e elegante; (5) racional, de maneira a se incentivar o raciocínio lógico a respeito do sistema da língua e do uso da gramática normativa, o que fica claro principalmente, na insistência em atividades de análise lógica, lexicológica e sintática (lembramos

que essas atividades assinalam os programas de provas das séries ginasiais do Colégio Franciscano Santo Antônio entre 1933 e 1939); (6) moral, o que transparece nos textos que compõem a coleção, selecionados, segundo os autores, em virtude de sua exemplaridade gramatical, literária, moral e religiosa (católica).

Acreditamos ainda importante realçar que, como aponta Zandwais (2003), em livros como os da coleção FTD e como os de Silveira Bueno, a apresentação de uma variedade de textos associados a conteúdos de ordem gramatical tinha como objetivos:

- a) Reunir textos clássicos de diferentes gêneros e épocas, para ilustrá-los como padrões estéticos; b) caracterizar a opulência de recursos lexicais do vernáculo através da apresentação de glossários e de notas explicativas ao final dos textos; c) relacionar o conteúdo dos excertos a padrões normativos, questões de gramática e de análise lógica, através de exercícios propostos ao final de cada texto ou ainda em capítulos anteriores que fazem referência às seletas de textos correspondentes a diferentes séries; d) explorar a capacidade de compreensão de leitura dos alunos, através de exercícios “interpretativos”. (ZANDWAIS, 2003, p. 32).

Esses exercícios interpretativos, ainda segundo Zandwais (2003), restringiam-se à exploração de questões gramaticais, como, por exemplo, a identificação de classes gramaticais, a caracterização da função sintática de pronomes, entre outros. Os questionários apresentados em sequência aos textos/excertos literários, ainda que nomeados como questões de interpretação, reduziam-se a exercícios em que era pedido do aluno responder a questões literalmente postas no conteúdo dos textos.

A ancoragem teórico-metodológica que balizava, nos livros didáticos, o trabalho com a leitura e composição/escrita de textos, aparece refletido e refratado na definição dos pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio. Vejamos que, analisando os pontos de prova da 1ª. à 5ª. série de 1936 a 1939,

atividades de leitura e interpretação de textos/excertos de texto não aparecem listadas entre os conteúdos das provas. Isso sinaliza que a leitura não tinha um fim em si mesma, mas era uma atividade prévia, a qual permitia a exploração de itens lexicais, servia de base à realização de atividades de análise e de modelo e de inspiração à composição.

Observando os pontos listados para 1933 e os conteúdos alinhados para mesmo ano, observamos que, nessa época, o trabalho com a leitura parecia se configurar semelhante à abordagem realizada em anos anteriores, no colégio, com as séries do ensino primário. Ainda que fosse dada atenção especial aos conteúdos gramaticais, as atividades de explicação, de reprodução, de repetição e de interpretação dos textos da seleta eram frequentes, ao lado de atividades de exploração do vocabulário. Sabemos, todavia, que essas atividades constituíam, ao mesmo tempo, exercícios de exploração da leitura e de ensaio para a produção de textos escritos.

Essas atividades apareciam então listadas, entre os pontos de provas, na forma de atividades de *reprodução da seleta*, *explicação da seleta* e *conclusão da leitura*, as quais se configuravam como exercícios de composição de textos nas séries iniciais do ensino secundário. Parece-nos que, então, a importância dada à leitura de trechos da seleta estava vinculada à crença de que tais textos/excertos de textos constituiriam modelos de uso da língua padrão e serviriam às múltiplas atividades de análise.

Até 1933, como vimos, prevalecia no espaço da sala aula, na primeira e segunda séries do ensino secundário do Colégio Franciscano Santo Antônio, a composição oral de breves narrativas e descrições e a explicação e reprodução escrita de trechos das seletas. A partir da terceira série, ao lado dessas atividades, passa a constar a composição escrita de cartas pessoais e comerciais, requerimentos e ofícios (textos de gêneros vinculados à esfera do cotidiano e à esfera do trabalho), na quarta série passa a constar a composição temática, que estamos entendendo como aquela motivada por uma temática dada pelo professor. Dentre essas temáticas, figuravam diversas temáticas exploradas na séries de leitura e antologias da época, vinculadas à civilidade, à moral cristã, ao higienismo, ao civismo e à própria cultura escolar, além de provérbios de fundo moral.

Vejamos agora os livros adotados entre 1932 e 1939 para a terceira, quarta e quinta séries do Colégio Franciscano Santo Antônio, os quais figuram na tabela a seguir (Tabela 4).

Tabela 4 – Livros didáticos adotados entre 1932 e 1939 na 3ª, 4ª e 5ª séries

Ano	Livros didáticos
3ª. Série	
1932 e 1935, 1936	Grammatica expositiva, de Carlos Pereira Selecta moderna, de Othoniel Motta Analyse grammatical, de Carlos Goes (Em 1936 não figura a Analyse grammatical de Carlos Goes)
1933 e 1934	Selecta em Prosa e Verso, de Clemente Pinto Português prático, de Marques de Cruz
1937 e 1938	Língua vernácula, de José de Sá Nunes (3ª. série)
1939	Páginas Floridas, de Silveira Bueno, 3º. Volume
4ª. Série	
1933 e 1934	Antologia Nacional, de Carlos Laet e Fausto Barreto O exame de português, de Júlio Nogueira
1935	Grammatica Histórica, de Carlos Pereira Antologia, de Estevão Cruz Analyse Grammatical, de Carlos Goes
1936	Gramática Expositiva, curso superior, de Carlos Pereira Anthologia da Língua Portuguesa, de Estevão Cruz Método de análise, de Carlos Goes
1937	Idioma Nacional, de Antenor Nascentes Gramática histórica, de Carlos Pereira Páginas Brasileiras, de Nelson Costa
1938	Idioma Nacional, de Antenor Nascentes Gramática histórica, de Carlos Pereira Trechos Seletos, de Sousa da Silveira
1939	Páginas Floridas, de Silveira Bueno, 4º. Volume
5ª. Série	
1935	Antologia, de Estevão Cruz Análise Grammatical, de Carlos Goes
1936	Gramática Expositiva, curso superior, de Carlos Pereira Anthologia da Língua Portuguesa, de Estevão Cruz Método de análise, de Carlos Goes

	Arte da Composição e do Estilo, de Antônio Cruz
1937 e 1938	Antologia, de Estevão Cruz Arte de estilo e composição, de Antonio Cruz
1939	Resumo de literatura FTD Trechos Seletos Sousa da Silveira

Fonte: Relatórios do inspetor de ensino (1932 a 1939) – Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio

Sampaio (2010), em sua pesquisa de doutorado, analisou cinco diferentes livros didáticos, entre eles, *Trechos Seletos*, de Sousa da Silveira e *Seleto Moderna*, de Othoniel Motta; todos da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional, em circulação entre a década de 1920 e de 1940 e cujo editor era Fernando de Azevedo. Conforme lembra Sampaio (2010, p.18), naquela época, “A política governamental [...] era de forte intervenção no campo cultural e educacional”, centrada, como já vimos, no patriotismo e no nacionalismo, com o objetivo de formar o “homem novo”. Nesse contexto, a seleção de excertos e de autores para comporem o livro didático contribuiu para a conformação de um cânone literário escolar. Sampaio dá especial atenção aos autores modernistas, os quais, todavia, não são incorporados ao livro didático de forma irrestrita. São principalmente incorporados os escritores do chamado Grupo Verde-Amarelo, entendidos como “um agrupamento estético e político simpático às diretrizes do pensamento autoritário e mais próximos dos preceitos da política educacional e cultural do Governo Vargas.”. (SAMPAIO, 2010, p. 19).

Ao longo dos anos 1930, uma série de educadores ligados ao movimento da Escola Nova (movimento escolanovista), a exemplo do próprio Fernando de Azevedo, começaram a trabalhar para o governo com o objetivo de “legitimar, intervir, colocar suas idéias em ação e garantir um projeto de educação para o país.” (SAMPAIO, 2010, p. 34). Nesse sentido, a atuação editorial e o investimento na modernização do livro didático eram estratégias importantes para orientar a prática docente. A qualidade e a própria apresentação do livro didático, tanto no que tange à seleção do conteúdo, quanto no que se refere à qualidade do suporte (ilustrações, qualidade do papel, encadernação, tamanho etc.) foram foco de atenção. Diversos livros didáticos para o ensino secundário, nessa época, tinham

como autores professores do Colégio Pedro II (RJ). Dentre os livros adotados no curso ginasial do Colégio Franciscano Santo Antônio, entre 1933 e 1939, para a 3ª., 4ª. e 5ª. séries do ensino secundário destacamos diversas obras redigidas por professores do então Colégio Pedro II (RJ) e lá adotadas nas décadas de 1920 e 1930; caso, por exemplo, de *O idioma Nacional*, de Antenor Nascentes; *Exame de Português*, de Júlio Nogueira e *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet.

A importância do livro didático cresceu no processo de formação do *homem novo* e na tentativa de uniformização de um discurso e uma cultura escolar letrada. Sampaio (2010) menciona um excerto de *Trechos Seletos* de Sousa da Silveira em que assim ele se pronuncia sobre os livros didáticos de então:

Se é o “mestre que faz a escola” não é menos verdade que “ao mestre o fazem, em grande parte, as circunstâncias, em que se vê obrigado a trabalhar”. O livro é um de seus “instrumentos de trabalho”, quanto mais útil e aperfeiçoado o “material de estudos”, que pusermos nas mãos dos alunos, tanto maior a eficácia com que o mestre desenvolverá seu plano de ação, com economia de tempo e esforços. (SILVEIRA, 1938 *apud* SAMPAIO, 2010, p. 39).

Como aponta Zandwais (2003), os compêndios escolares produzidos entre as décadas de 1930 e 1950 caracterizam, em alguma medida, a realidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa durante o Estado Novo, contribuindo para a padronização de saberes escolares relativos à língua e à literatura, os quais identificam a cultura escolar na 2ª. República.

Zandwais (2003) também realça as principais linhas norteadoras dos programas de ensino que se delinearam a partir de 1930 e dos livros didáticos então organizados, os quais se orientavam com base nos seguintes objetivos:

I) Leitura: com o objetivo de prover o indivíduo da capacidade de ler com compreensão, desembaraço e rapidez; II) Literatura: com o objetivo de propiciar ao aluno um passatempo agradável e,

sobretudo, oferecer-lhe modelos de referência para seus trabalhos, além de vocabulário; III) Gramática: tornar o aluno sensível às incorreções da linguagem oral e escrita e, conforme Nascentes (1935, p. 35), para evitar a reprodução da linguagem dos incultos e até mesmo do ambiente de origem, já que, segundo o autor, “muitos alunos da escola pública podem provir de meio inculto; IV) Composição: com vistas a desenvolver, no aluno, a capacidade de escrever com clareza, correção e elegância na escola ou em qualquer circunstância: V) Escrita e Caligrafia: com o objetivo de desenvolver as habilidades de escrever com rapidez e facilidade. (ZANDWAIS, 2003, p. 25-26).

Foram essas diretrizes que orientaram a uniformização de programas de ensino (inclusive a equiparação das instituições de ensino secundário ao Colégio Pedro II (RJ)) e a organização de obras didáticas.

Segundo Zandwais (2003), o processo de uniformização do que se ensinava e se aprendia em termos de língua/linguagem e literatura na escola tem relação direta com a uniformização dos programas de ensino, mas também residia no fato de muitos livros didáticos apresentarem a mesma sistemática de elaboração, de os compêndios privilegiarem o estudo da morfologia e, acrescentamos, da sintaxe com base em exercícios de análise lógica, de os exercícios voltados à leitura e compreensão de textos enfatizarem questões gramaticais e a apropriação de um padrão culto da língua, expresso, inclusive, na seleção lexical, presente nos textos literários.

Vejamus que, como aponta Geraldini (2003 [1997]), dentro dessa perspectiva, estabeleceu-se a primazia da gramática sobre os outros conteúdos de ensino. Ainda que o discurso da época apregoasse a importância do trabalho com a leitura como base para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, essa leitura foi sempre uma leitura modelar, no sentido de constituir, principalmente, objeto de leitura vozeada, objeto de imitação nas atividades de composição, objeto de fixação de sentidos, em outras palavras, como também assinala Geraldini (2003 [1997]),

trabalhava-se com uma leitura sobre a leitura, ou seja, com a leitura pensada e recortada sob o prisma de um sujeito (frequentemente o autor do livro didático) abalizado para “fixar” e “determinar” no dito, o não dito, o subentendido ou o que se deveria entender.

A difusão do livro didático nessa época permitiu, inclusive, em alguma medida, “controlar” o trabalho do professor e seu papel na “construção” do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Conforme Geraldi (2003 [1997]), os papéis assumidos pelo professor nesse processo (de construção) vinculam-se a diferentes identidades histórico-sociais por ele assumidas: a do produtor de conhecimento, a do transmissor de conhecimento e a do controlador da aprendizagem. Quanto mais dependente do livro didático o professor se torna e quanto mais obrigatório esse livro se configura no espaço escolar, mais o papel do professor se desloca de produtor do conhecimento para controlador da aprendizagem. Vejamos que, em Blumenau, esse deslocamento de identidades foi, parcialmente, resultado dos movimentos de nacionalização do ensino, que envolveram, entre outras ações, a proibição da adoção de livros bilíngues, adequados às necessidades regionais e produzidos como resultado de um movimento que garantia ao professor e ao aluno (às suas peculiaridades e demandas) algum protagonismo no processo de produção do livro didático. Os livros que então passaram a fazer parte do cotidiano escolar, por outro lado, homogeneizavam alunos, professores e conteúdos de ensino, já que todos os sujeitos, a despeito de suas particularidades sócio-históricas, deveriam obedecer, igualmente, a um estereótipo de cidadão brasileiro.

De forma geral, os livros da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira destacavam-se por: (1) propor um ensino “prático”, metódico e “moderno” da gramática brasileira, evitando o excesso de regras tanto quanto possível; (2) valorizar a língua portuguesa e o beletrismo; (3) cultivar o gosto pela “boa leitura”; (4) estabelecer um diálogo entre o novo e o tradicional – se, por um lado, os livros baseavam-se em “novas” práticas metodológicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, por outro, eram compostos por textos e excertos de escritores canônicos –; (5) estimular o estudo da gramática a partir da leitura de textos modelares, que despertariam no aluno

o desejo de aprender a usar a língua da mesma maneira que o faziam os escritores cujos textos liam; (6) focar a formação do caráter, o nacionalismo e o patriotismo.

Sampaio (2010) cita o Art. 20 do Decreto-lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938, o qual fala sobre o que podia levar um livro didático a não ser autorizado. Todos os itens desse artigo realçavam a importância de que o livro didático não atentasse contra a unidade nacional, contra o espírito nacionalista e patriótico e que não inspirasse o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país em relação às demais. Em outras palavras, seria dever do livro didático não suscitar a reflexão ou o questionamento a respeito das normas diretas do país e a respeito de sua constituição, ao contrário, caberia a ele contribuir para homogeneizar, harmonizar e apagar dissensões, ao mesmo tempo em que se cultivava um espírito e uma língua “genuinamente” brasileiros.

Segundo Sampaio (2010), é digna de nota em todas essas obras didáticas a presença de muitos autores da virada do século XIX e do início do século XX. Em sua pesquisa, Sampaio lista 160 escritores brasileiros presentes nessas obras, dando-se ênfase aqueles nascidos na segunda metade do século XIX. Grande parte dos excertos, coadunando com a política dos governos Vargas, “tratavam da valorização do Brasil, de ‘tipos nacionais’ do Brasil e de ‘cenários do Brasil’, como o gaúcho e o sertanejo, [...] textos com conotações morais, [...] textos sobre os ‘grandes homens da nossa história’ e textos que eram utilizados como modelos de boa escrita.”. (SAMPAIO, 2010, p. 81). A adoção desses livros didáticos no Colégio Franciscano Santo Antônio demonstra uma preocupação com a seleção de obras contemporâneas, alinhadas ao discurso pedagógico da época e às diretrizes do governo Vargas.

Isso fica claro tanto na escolha das seletas, quanto na seleção das gramáticas e obras afins, como veremos mais adiante. É interessante anotarmos (como também realça Razzini (2000) em sua pesquisa) que, a partir da análise da listagem de pontos para as provas, parece-nos perceptível que as seletas eram utilizadas não apenas nas aulas de leitura e produção de textos, mas também (e com frequência) nas aulas de gramática. Acreditamos que os textos das seletas eram objeto de análise lógica, lexicológica, sintática durante as aulas, assim como o

eram nas provas. Porém, como aponta Razzini (2000), a importância das seletas cresceu a partir da reforma Francisco Campos (1942), quando a literatura passou a constituir requisito obrigatório para os candidatos ao curso de Direito.

Segundo Sampaio (2010), na seleta de Othoniel Motta, adotada na 3ª. série do curso secundário no Colégio Franciscano Santo Antônio, entre 1932 e 1936, além de textos e excertos de textos em prosa e verso, havia comentários gramaticais e dados biográficos sobre os autores selecionados.

A obra de Sousa da Silveira²⁶⁵, *Trechos Seletos*, adotada no 4º e 5º. anos ginasiais do Colégio Franciscano Santo Antônio, fornecia não apenas a listagem de autores e dos excertos, mas também a referência bibliográfica da obras, uma introdução histórico-gramatical e anotações.

Conforme Sampaio (2010), a obra foi lançada em 1919 e reformulada em 1930. Em atendimento ao programa de 1931, ela foi organizada em cronologia inversa (do mais recente para o mais antigo), já que então se acreditava que seria mais fácil para os alunos compreenderem a leitura de textos que lhes fossem contemporâneos e com eles se afinizarem, o que justificava iniciar o trabalho com a literatura a partir de textos mais recentes, como se observa no trecho abaixo, retirado do mesmo programa (Programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ)).

É preferível começar pelas obras modernas, porque somente elas, por mais comunicativas, provocam emoções sinceras e despertam o prazer dos estudos desta natureza. Como o que se pretende é, antes de tudo, educar o gosto literário, quase todo o ensino, para ser atraente, tem de gravitar em torno do pensamento hodierno, em ambiente conhecido, convindo, portanto, a preferência pelas obras modernas e deixando-se a análise das obras clássicas para o momento em que o aluno, dotado de algum senso crítico, estiver apto a assimilar com real proveito os velhos exemplares da boa linguagem. (Programa de

²⁶⁵ Sousa da Silveira estudou no Colégio Pedro II (RJ), depois foi professor no colégio e, em 1934, passou a ser professor da universidade do Distrito Federal.

1931 Colégio Pedro II (RJ) – citado por Razzini, 2000).

Acreditamos que, como se preconizava no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ) que, na 4ª. série, fosse realizado o estudo elementar da gramática histórica, com base no qual se justificariam os “preceitos hauridos na gramática expositiva” (Programa de 1931 Colégio Pedro II – citado por Razzini, 2000) e se refletiria sobre textos escritos em português arcaico, justificasse o fato de Sousa da Silveira incluir uma introdução histórico-gramatical em sua obra.

A obra era composta por: 48 excertos em prosa, de 34 autores, sendo 19 brasileiros (18 dos quais estavam vinculados de alguma forma à Academia Brasileira de Letras (ABL)) e 15 portugueses; 30 excertos de poemas, de 16 autores, sendo 11 brasileiros (9 dos quais também vinculados à ABL) e 5 portugueses. Os excertos recobriam desde produções modernistas das primeiras décadas do século XX, até o classicismo português.

Lembramos que, conforme o Programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), o ensino de literatura estaria vinculado principalmente à 5ª. série, quando seriam expostas as regras da composição literária e seria realizado o estudo “das melhores obras de escritores nacionais e portugueses”, portanto, de escritores canônicos que a própria escola elegeu (SAMPAIO, 2010). Ainda, recomendava o programa que os alunos deveriam tomar parte ativa na análise dos processos de cada autor, caracterizando-lhe a construção e o estilo, mencionando os conceitos e as passagens que mais os impressionaram, apontando as formas elegantes e vigentes ou as que, já arcaicas, não devem ser imitadas. (Programa de 1931 Colégio Pedro II (RJ) – citado por Razzini, 2000).

Aqui se encontrava o vínculo com o estudo da gramática histórica e a razão para a adoção de manuais de composição e estilo na 5ª. série do ensino ginásial do Colégio Franciscano Santo Antônio nessa época.

Com relação às gramáticas adotadas no colégio nesse período, ressaltamos as de Eduardo Carlos Pereira e as obras *Método de análise* e *Análise gramatical: morfológica, sintática, fonética* de Carlos Góes. Sobre as obras de Carlos Góes não localizamos pesquisas que pudessem nos indicar a maneira como eram organizadas, porém compreendemos que, dado o próprio nome, se dedicassem a reunir conteúdos relativos à análise lexicológica, sintática e fonética, presentes no programa do Colégio Pedro II (RJ) nas 4 primeiras séries do ensino secundário e, no programa do Colégio Franciscano Santo Antônio, até a quinta série até 1936 e até a quarta série a partir de então. De 1937 em diante, seguindo as orientações do dito programa, à série final do ensino secundário destinaram-se unicamente conteúdos referentes ao estudo da literatura e da história literária.

Quanto às gramáticas expositiva e histórica de Eduardo Carlos Pereira, ressaltamos os dados apresentados em pesquisa realizada por Fávero e Molina (2010), voltada principalmente à análise de sua gramática expositiva, a qual teve 90 edições, sendo a primeira delas em 1907. Segundo as autoras, a gramática focalizava aspectos descritivos da língua, caracterizando-se pela presença de terminologia científica e ampla exemplificação. Em 1916, surgiu, do mesmo autor, a Gramática Histórica, a qual foi adotada no Colégio Franciscano Santo Antônio a partir de 1935 (na quarta série), enquanto a gramática expositiva do mesmo autor passou a ser adotada a partir de 1932 (na terceira série).

Lembramos que, no programa de língua portuguesa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), a recomendação presente era a de que, na terceira série, fosse trabalhada a gramática expositiva e, na quarta, a gramática histórica (RAZZINI, 2000). Observando os pontos das provas do Colégio Franciscano Santo Antônio, parece-nos claro que essa orientação foi seguida de forma geral. No entanto, como aponta Chervel (1990 [1988]), os conteúdos presentes nos programas ganham mobilidade no espaço da sala de aula, sendo adequados e reconfigurados. Assim é que a gramática expositiva de Carlos Pereira também foi adotada na quarta e quinta séries em 1936, o que aparece refletido nos pontos da terceira prova parcial desse ano para a quinta série. Esta prova era organizada em duas partes, a saber: Literatura e

Análise gramatical. Todos os 20 pontos relacionados na segunda parte diziam respeito a atividades de análise sintática (do período).

As atividades de análise sintática estavam presentes também na Gramática Expositiva²⁶⁶ de Carlos Pereira, a qual, segundo o próprio autor, inspirava-se, ao mesmo tempo, nas correntes naturalistas e nas tradicionais, uma vez que, para ele, o fracasso da escola era devido à seleção de uma ou outra corrente para o ensino da gramática (FÁVERO; MOLINA, 2010). Conforme Fávero e Molina (2010), Carlos Pereira ressalta que deu, em sua gramática, especial atenção à análise, fornecendo modelos de exercícios com base no que preceituavam as orientações escolanovistas: em todas as atividades em que se busca o aprendizado, aprende-se fazendo, praticando. Vejamos que, nesse sentido, sua obra se alinhava às de Carlos Góes, que também voltavam-se à análise gramatical.

Com base nas gramáticas filosóficas do século XVIII, Carlos Pereira, em *Gramática Expositiva* (curso superior) dividia os estudos gramaticais em Lexeologia e Sintaxe, entendendo que as palavras poderiam ser estudadas em dois aspectos: isoladas e combinadas. De acordo com Fávero e Molina (2010), o estudo das palavras isoladas era compreendido pela lexeologia, a qual recobria os elementos materiais ou sons (fonologia) e seus elementos mórficos ou formas (morfologia). A morfologia era dividida em taxionomia e etimologia, sendo que a primeira inscrevia as palavras em oito classes gramaticais (substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição). Ainda na morfologia, o autor abordava as analogias e oposição de sentidos, apontando sinônimos, antônimos e parônimos e os elementos mórficos (ou morfológicos) das palavras: o tema, o radical ou raiz e os afixos. Por fim, estudava os processos de formação de palavras, discutindo derivação e composição, numa abordagem que as autoras consideram bastante semelhante a das gramáticas atuais.

²⁶⁶ Fávero e Molina (2010) esclarecem que Carlos Pereira havia inicialmente lançado a sua gramática com o nome de Gramática Expositiva, em 1907. A partir da segunda edição, em 1913, quando a atualiza, passa a chamá-la Gramática Expositiva (curso superior), nome que consta no programa do Colégio Franciscano Santo Antônio.

Analisando os dados presentes nos programas das provas parciais do Colégio Franciscano Santo Antônio, observamos que de 1933 a 1936, a análise lexicológica constava nos conteúdos da primeira, segunda e terceira séries, no entanto, de 1937 em diante, esse conteúdo passa a ser listado mais frequentemente entre os pontos definidos para as provas parciais da terceira série. Quanto à análise sintática, ainda que abordada desde 1933 a partir da segunda série, também a partir de 1937, ela irá predominar na terceira e quarta séries, incluindo os mesmos conteúdos aos quais, segundo Fávero e Molina (2010), Carlos Pereira dá mais atenção em sua gramática.

Segundo as autoras, Carlos Pereira divide o estudo da sintaxe em quatro partes: estudo das proposições e seus membros, das particularidades sintáticas das categorias gramaticais, do período gramatical e da pontuação. Nesse estudo, seguindo o modelo das gramáticas prescritivas, dá especial atenção ao estudo da sintaxe de concordância, de regência e de colocação pronominal e, seguindo o que também fez João Ribeiro em sua gramática, apresenta o estudo lógico dos termos da oração, fazendo um paralelo entre as funções sintáticas e os casos latinos.

Fávero e Molina (2010) ainda ressaltam que, ao falar sobre vícios de linguagem, Carlos Pereira realça os brasileirismos e as diferenciações lexicais, prosódicas e sintáticas existentes entre o português do Brasil e o de Portugal, fruto da “evolução” da língua no tempo e no espaço.

É importante anotar que, como mencionam as autoras, a Gramática Expositiva foi elaborada para o uso em sala de aula, assim, ao final de cada capítulo, apresentava um modelo de análise e um amplo rol de orações (provérbios, máximas e ditos sentenciosos, em sua maioria), a título de atividades para os alunos realizarem. Ainda, o autor finalizava a obra com a apresentação de um esquema de análise gramatical.

Zandwais (2003) resalta que, à semelhança da Gramática Expositiva, os compêndios gramaticais da época caracterizavam-se por apresentar a sequenciação de conteúdos fonéticos, morfológicos e sintáticos exemplificados a partir de excertos limitados ao nível da frase. Nesses livros, somados aos exercícios de identificação de funções sintáticas e classes gramaticais, figuravam exercícios classificatórios, de fixação de

estruturas com base em um modelo, de caracterização ou decomposição de palavras e de preenchimento de lacunas, em frases, com diversas classes gramaticais.

Tudo isso ressalta, a nosso ver, a importância e a dimensão que as atividades de análise assumiam na obra e, como também nos parece claro, no espaço da sala de aula do Colégio Franciscano Santo Antônio, tendo em vista os pontos alinhados para as provas, os quais passamos a analisar detidamente.

Como já apontamos anteriormente, há algumas diferenças entre os conteúdos listados para o ano de 1933 (seja como conteúdos abordados em sala ou como conteúdos listados como pontos de prova) e aqueles listados para os anos seguintes (como pontos de prova). A maior mudança, parece ser no que diz respeito à interlocução entre leitura e escrita de textos (composições).

Nos dados coletados para o ano de 1933, observa-se que, em sala de aula, conforme o que se observava nos anos anteriores no próprio Colégio Franciscano Santo Antônio, assim como na Escola Nova, nas primeiras séries do ensino secundário, a composição era trabalhada principalmente na oralidade a partir da reprodução (reenunciação) ou explicação dos textos/excertos lidos (em voz alta). Esse procedimento seguia tanto a maneira como o trabalho com a leitura e a composição era orientado na Alemanha no final do século XIX (RUSSEL, 1898) como as orientações constantes no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), em que se listavam como conteúdos de ensino para a primeira e segunda séries: a leitura de trechos de prosadores e poetas contemporâneos, recitação, composição oral e estudo gramatical (RAZZINI, 2000).

Assim é que, em 1933, figurava dentre os pontos de prova da primeira e segunda séries a reprodução (reenunciação) de trechos da seleta. A partir da terceira série passou a figurar dentre os conteúdos abordados em Língua Portuguesa, a composição oral e escrita. O que também estava em consonância com o programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ),

Nas provas, essa composição figurava, principalmente: na terceira série, através da produção de cartas pessoais e comerciais e explicação de trechos da seleta; na quarta série, através da produção de requerimentos, petição e ofícios,

conclusão de leitura de trechos da seleta e composições temáticas (sobre provérbios e temáticas vinculadas à moralidade, civilidade, higiene e moral cristã). A produção de cartas nessas duas séries era solicitada também no programa de provas de 1936, ainda que aí predominassem composições temáticas. Observamos que, no Colégio Franciscano Santo Antônio (assim como posteriormente na Escola Nova), havia, desde o final do século XIX, a preocupação com o ensino de conteúdos vinculados ao comércio, o que motivou, por exemplo, a criação da disciplina Escrituração Mercantil. Lembramos, também, que o gênero *carta* já constava no programa da disciplina de Língua Portuguesa, no programa do Colégio Pedro II (RJ), na década de 1870, e voltou a constar no programa de 1942, sempre atrelado a atividades de escrita de textos (composição).

Por outro lado, ressaltamos que, no programa de 1931 do Colégio Pedro II(RJ) para a quarta série (e também para a quinta série), constavam exercícios escritos de composição e estilo, os quais, todavia, não figuravam dentre os pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio para 1933. Esses conteúdos passaram a constar dentre os pontos de prova a partir de 1936, através da solicitação de explanações teóricas a respeito de “regras e recomendações” relativas à composição e estilo, no entanto, esse conteúdo aparecia relacionado ao pontos de prova principalmente na quinta série e raramente na quarta série (achamos uma única ocorrência). Talvez isso se devesse a uma orientação presente no mesmo programa de 1931, a qual apontava que as questões de composição seriam apenas introduzidas na quarta série, para serem efetivamente abordadas em profundidade na quinta.

Na terceira prova de 1936, por exemplo, dentre as temáticas elencadas para o desenvolvimento das composições, havia:

- 4) A utilidade da composição, 5) Como desenvolver um tema dado, 6) As leis que regem o desenvolvimento do assunto, 7) A importância da elocução, 8) A correção da composição, 9) Análise do gosto, 10) A beleza da composição, 11) A importância do estilo, 12) A importância da observação, 13) Da arte de ler, 14) Da imitação, 15) Da relevância do estilo, 16) Escolhos da

originalidade. (Relação de pontos de prova para 1936 – Colégio Franciscano Santo Antônio).

Na segunda prova parcial de 1937, também dentre as temáticas selecionadas para a redação das composições, havia questões voltadas à composição e ao estilo. Ainda, na terceira prova desse mesmo ano, havia a explicitação de que um dos itens dos pontos de prova diria respeito a questões de estilo assim listadas:

1. A falsa imitação;
2. Escolhos da originalidade;
3. Como escrever com relevo;
4. Que são construções antiquadas;
5. Que são construções estrangeiras;
6. Que são construções incorretas;
7. Que são construções incoerentes;
8. Que são construções sem unidade;
9. Que são palavras impróprias;
10. Como se falta à concisão do pensamento;
11. Como se falta à concisão das palavras;
12. Quando é o período harmonioso;
13. Obstáculos à harmonia;
14. Defeito contra a harmonia;
15. Que é excesso de harmonia;
16. Figuras de estilo;
17. Metáforas viciosas;
18. Leis que regem a composição;
19. Como desenvolver um assunto;
20. Fontes de argumentação.

(Relação de pontos de prova para 1937 – Colégio Franciscano Santo Antônio).

Com relação ao programa da quinta série do Colégio Franciscano Santo Antônio, em consonância com o programa do Colégio Pedro II (RJ), desde 1936 (ano a partir do qual passamos a ter acesso aos programas de prova), um dos tópicos dominantes no programa e principal temática das composições dizia respeito aos conteúdos de literatura, preponderantemente à literatura portuguesa, brasileira e espanhola.

Vejamos, por exemplo, os pontos relacionados para a segunda prova parcial de 1938, para a quinta série, abaixo relacionados:

1-15 Histórico da literatura portuguesa
Ambiente racial da fase de consolidação, de perfeição, seiscentista, arcádica, realista.

Ambiente social das mesmas fases.
Ambiente português das mesmas fases.

1-15 Literatura portuguesa

1. Quadro histórico da literatura portuguesa, 2. Síntese da língua portuguesa, 3. Qualidades da língua portuguesa, 4. As produções da fase provençal, 5. Dar o nome dos autores principais da fase de consolidação, 6. Que sabe do fundador da poesia bucólica, 7. Que sabe dos historiadores principais da fase de perfeição, 8. Os maiores vultos da fase de perfeição, 9. Em que consiste o gongorismo, 10. Que sabe dos principais da fase seiscentista, 11. Classifica os poemas da fase seiscentista e dá seus autores, 12. Paralelo entre Vieira e Bernardes, 13. Quem é Herodoto, Plauto, Platão e Cícero português, 14. Que sabe das academias da fase arcádica, 15. Dá o nome dos literatos de maior vulto da fase arcádica.

Redação: 1. Biografia do Padre Antônio Vieira, 2. Biografia de Fernando de Bulhões, 3. Biografia de ? Álvares, 4 a 15. Como conservar minha saúde, Preceitos da linguagem clássica, Juízos sobre o rádio, As raças do Brasil, Um desastre, A enchente, A seca, A mocidade, Por que estudamos, As provas parciais, O esporte, As belezas do Brasil. (Relação de pontos de prova para 1938 – Colégio Franciscano Santo Antônio).

Como fica claro nesses dados, há quinze pontos delineados para a prova, correspondentes a três conteúdos: história da literatura portuguesa, literatura portuguesa e redação (a partir de 1938, o termo *composição* é substituído por redação). Vejamos que dentre os temas listados para as redações encontram-se biografias de escritores portugueses e “preceitos da linguagem clássica”, o que ressalta a abordagem teórica do currículo e a metodologia de ensino de literatura, a qual envolvia, certamente, a memorização de dados sobre autores, obras e períodos/escolas literárias.

Ainda que o programa do Colégio Pedro II (RJ) não tenha mudado entre 1931 e 1942, observaremos que a feição das

composições solicitadas para a primeira, segunda, terceira e quarta séries, no Colégio Franciscano Santo Antônio, sofre um modificação sensível de 1936 em diante.

No que tange à primeira série, em 1936, a partir da segunda prova parcial, a composição passa a figurar como ponto de prova. Em 1937, na primeira e segunda provas parciais, solicita-se a produção de fábulas; na terceira prova, a produção de descrições e, na quarta prova, as composições solicitadas abrangem temáticas variadas. Em 1938 e 1939, solicitam-se composições sobre temáticas diversas sem que se esclareça (fora uma única prova em que se explicita que a composição deve constituir uma narração) a tipologia textual ou o gênero do discurso (como no caso da fábula) que deve balizar essa produção.

No que se refere à segunda série, em 1936, solicita-se em todas as provas parciais a produção de uma composição sobre a qual não se dá nenhum outro esclarecimento. Em 1937, na primeira e terceira prova parciais (não temos dados sobre a segunda), solicita-se a produção de descrições e, na quarta prova, solicitam-se composições temáticas. Em 1938 e 1939, as composições solicitadas são temáticas.

No que se refere à terceira série, em 1936, na primeira prova parcial, solicitam-se composições temáticas; na segunda prova, às composições temáticas somam-se cartas pessoais, o que também ocorre na terceira prova parcial; já na quarta e última prova, solicita-se a produção de descrições. Em 1937, em todas as provas, solicitam-se descrições e em 1938 e 1939, as composições solicitadas são temáticas.

Em relação à quarta série, em 1936, as composições ora são temáticas, ora envolvem a elaboração de cartas, ora envolvem a produção de descrições. Dentre as composições temáticas há aquelas que se voltam a conteúdos relativos à gramática histórica, como o “deslocamento do acento tônico”, a “origem da língua portuguesa” e “a evolução gráfica”. Em 1937, as composições solicitadas são predominantemente temáticas, o que também ocorre nas três primeiras provas parciais de 1938. Na última prova parcial de 1938 e nas provas de 1939, solicita-se a produção de narrações, descrições (de tipos e cenas – “da natureza e da vida prática”) e cartas.

Por fim, com relação à quinta série, com exceção da primeira prova parcial de 1936, em que se solicita a produção de composições temáticas, todas as demais composições versam sobre conteúdos relativos a questões literárias, de história literária ou de composição e estilo.

Analisando os programas de provas parciais aqui comentados, o que nos parece claro é que, para as três primeiras séries do ensino secundário, entre 1933 e 1939, há uma tendência no sentido de se solicitar, nas provas, composições temáticas, composições norteadas pela tipologia textual clássica (principalmente a narração e a descrição) e, na quarta série, as cartas.

Além disso, há uma tendência crescente de se vincular, na quarta e na quinta série, as composições aos conteúdos de gramática histórica (abordados na quarta série) e de literatura, história literária, composição e estilo (na quinta série). Esse movimento parece delinear claramente uma aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Franciscano Santo Antônio e no Colégio Pedro II (RJ).

No que se refere especificamente aos conteúdos de literatura, como já apontamos, o programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ) recomendava que se começasse pela abordagem de textos/excertos contemporâneos, com o objetivo de despertar no aluno o gosto literário, deixando a análise das obras clássicas para momentos posteriores. Caberia ao professor abordar “as melhores obras de escritores nacionais e portugueses.”. Sobre os autores dessas obras, a partir da leitura de textos/excertos, os alunos deveriam analisar a construção e o estilo que os assinalava, realçando “conceitos e passagens que mais os impressionaram, apontando as formas elegantes e vigentes ou as que, já arcaicas, não devem ser imitadas.”. Após o conhecimento da obra a partir dos excertos presentes nas antologias e seletas, deveriam receber “sumária notícia das demais partes que as constituem, do plano a que obedece, do fim que se propõe, da individualidade do autor, corrente literária a que pertenceu e outras obras que produziu.” (Programa de 1931 Colégio Pedro II (RJ) – citado por Razzini, 2000). A respeito desses autores e de pensamentos notáveis presentes na literatura, deveriam então os alunos desenvolver “temas literários ou assuntos de moral privada e social”, o que efetivamente lhes é

solicitado nas provas, a partir de 1936, no Colégio Franciscano Santo Antônio. Além disso, caberia ao professor fazer a “sinopse histórica e apreciação geral da literatura portuguesa e brasileira.”²⁶⁷

O que nos parece claro observando os programas de prova é que, ao contrário do que recomendava o programa de 1931 acima referido, os conteúdos de literatura seguiam um ordem cronológica que partia de textos, autores e escolas literárias mais antigas para chegar a registros contemporâneos. Vejamos, por exemplo, o programa de 1939. Nesse, parte-se de considerações sobre a origem da literatura brasileira (literatura provençal, novelas de cavalaria, formação e consolidação da literatura portuguesa, contexto social e “racial” em que esse processo se efetivou), pontos relacionados para a primeira prova parcial; passa-se por considerações sobre literatura clássica e os séculos clássicos da literatura, pontos da segunda prova parcial; abordam-se os primórdios da literatura brasileira, o barroco (escola baiana), o arcadismo (escola mineira), o romantismo (dividido em três períodos), o naturalismo, o parnasianismo, o simbolismo, a literatura contemporânea (introdução), todos conteúdos relacionados na terceira prova parcial; chegando-se, ao final da quinta série, às correntes literárias contemporâneas.

A despeito do fato de o Colégio Franciscano Santo Antônio não respeitar a cronologia recomendada no programa de 1931, entendemos que todos os conteúdos alinhados à análise literária, literatura e composição e estilo contemplados no programa, eram abordados na quinta série do Colégio Franciscano Santo Antônio, tendo em vista os pontos relacionados para as provas de 1936 em diante.

Vejamos, por exemplo, o programa de 1937²⁶⁸ (Tabela 5):

²⁶⁷ Todos os trechos colocados entre aspas constituem parte do programa do ensino secundário de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), citado por Razzini (2000).

²⁶⁸ No ano de 1938 e somente nesse ano, aparecem também conteúdos de gramática nos programas de provas da quinta série no colégio. Nos demais anos, para esta série, não são listados conteúdos de gramática.

Tabela 5 – Conteúdos relacionados como pontos de prova para a quinta série no ano de 1937 do Colégio Franciscano Santo Antônio

<p>Análise literária</p>	<p>Autores portugueses da escola clássica e sua crítica Autores portugueses da escola seiscentista e sua crítica Autores portugueses da escola francesa e sua crítica Autores portugueses da escola romântica e sua crítica Autores portugueses da escola parnasiana e sua crítica Autores portugueses da escola realista e sua crítica Análise literária: literatura (autor, obras, crítica), estilística (aplicação crítica das regras de estilo) e composição (tratado)</p>
<p>Noções preliminares</p>	<p>Literatura, Arte literária, Prosa e verso, Ritmo: Conceito de literatura A análise do gosto literário e da formação e variação do gosto literário Análise da beleza literária Análise da leitura</p> <p>Composição: As leis que regem a composição Qualidade do princípio A utilidade da composição Plano de composição Como desenvolver um tema dado Partes da narração Espécies de narração A necessidade de lermos com o lápis na mão O que notamos lendo Que quer dizer: ler ativa e inteligentemente Regras clássicas Como fazemos boas transições</p> <p>Estilo: Análise da moralidade em literatura Análise do estilo literário Análise da observação como meio de formar o estilo Análise da importância do estilo Estilística: meios de formar o estilo Originalidade do estilo</p>

	Clareza do estilo Concisão do estilo
História literária	Resumo da literatura portuguesa Autores portugueses da escola clássica e sua crítica Autores portugueses da escola seiscentista e sua crítica Autores portugueses da escola francesa e sua crítica Autores portugueses da escola romântica e sua crítica Autores portugueses da escola parnasiana e sua crítica Autores portugueses da escola realista e sua crítica Escola provençal e espanhola Escola clássica Escola quinhentista Escola seiscentista Escola arcádica Escola romântica Escola condoreira O ultrarromantismo Receitas românticas Divisão da literatura brasileira Anchieta, Bento Teixeira, Gregório de Matos Guerra, Vicente do Salvador, Vieira, Rocha Pita, Basílio da Gama, Rita Durão, Cláudio Manoel da Costa, Tomaz Antônio Gonzaga, Silva Alvarenga, Souza Caldas, Francisco de São Carlos, Monte Alverne, Gonçalves Magalhães, Porto Alegre, Gonçalves Dias, Alencar, Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Aluísio Azevedo, Machado de Assis, Rui Barbosa, Jackson Figueiredo

Fonte: Dados de pesquisa

Esses conteúdos envolviam, conforme o programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ):

I – Análise literária

Estudo literário de obras em prosa e verso de autores pelo professor, predominando as modernas e excluindo-se as do período anteclassico.

II – Literatura

a) Noções preliminares – Literatura, Arte literária, Prosa e verso, Ritmo. Formas de exposição: narração, descrição, dissertação. Gêneros de composição em prosa e verso. Estudo da versificação. Estilo: virtudes estilísticas.

b) Sinopse de história literária – Formação e desenvolvimento da literatura portuguesa e da brasileira. Os fatores mais importantes. Divisão em períodos. Influência estrangeira. Escolas: origens, caracteres e principais representantes de cada escola. (Programa de 1931 – Ginásio Nacional, Razzini (2000), Anexos).

Dentre todos esses itens, acreditamos que apenas os gêneros de composição em prosa e verso e o estudo da versificação constante no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ) para a quinta série não são explicitamente recobertos nos pontos de prova de 1937 do Colégio Franciscano Santo Antônio para a mesma série escolar; o que, no entanto, ocorre nos anos seguintes.

No que tange aos aspectos gramaticais, estes constituem conteúdo predominante nas provas do primeiro ao quarto ano do ensino secundário no Colégio Franciscano Santo Antônio, assim como constituem a maior parte dos conteúdos listados no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ) para as mesmas séries. Tanto nos programas de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio quanto no programa de 1931 do Colégio Pedro II, observa-se a atenção especial dada às atividades de análise, as quais, como vimos, eram também realizadas no contexto das gramáticas e compêndios da época. Notamos uma atenção especial dedicada à análise lexicológica, léxica e lógica nas duas primeiras séries.

Na primeira e segunda séries ressaltamos questões relativas à flexão de gênero, número e grau do substantivo, classificação dos substantivos; adjetivo e graus do adjetivo; pronomes; verbos (derivação dos tempos, verbos defectivos, voz ativa/passiva/reflexiva, imperativo); preposições; advérbio; conjunção; regras ortográficas, divisão das palavras quanto às sílabas, palavras semelhantes; galicismos, solecismos, sintaxe

de colocação, de regência e de concordância; pontuação; funções do se e do que.

Vejam os que há um centramento, nessas duas séries, no trabalho com as classes gramaticais e com itens de gramática normativa. Já as questões relativas à análise sintática da oração e do período, assim como atividades de conversão de orações coordenadas em subordinadas e vice-versa e de orações conjuncionais a reduzidas e vice-versa, relacionadas, no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), para a primeira e segunda série, constam, nos programas de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio, dentre os conteúdos elencados para a terceira série de 1938 em diante. Até 1937, as atividades de análise sintática (inclusive questões bastante específicas, como a sintaxe do se) já eram abordadas na segunda série.

Encontramos muitos registros nos relatórios dos inspetores de ensino de reclamações feitas pelos professores a respeito da grande quantidade de tópicos a serem abordados a cada ano. Talvez isso tenha motivado a migração desses conteúdos de sintaxe da segunda para a terceira série no Colégio Franciscano Santo Antônio. Lembramos que, a despeito dos programas e das leis de ensino, como lembra Chervel (1990 [1988]), é no espaço da sala de aula, no confronto com os alunos que o professor delinea os rumos e a configuração das disciplinas escolares.

Na terceira série, seguia-se exatamente, no Colégio Franciscano Santo Antônio, as recomendações constantes no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), sintetizadas: no estudo gramatical, na retomada de conteúdos abordados nos anos precedentes, nas noções básicas de fonética, formação de palavras, particularidades sintáticas e sintaxe de colocação, sendo a atenção especialmente dirigida à análise sintática.

Vejam os que isso fica claro quando observamos, por exemplo, a listagem de pontos de prova relativos ao estudo da gramática para a terceira série, em 1939, a qual apresentamos na tabela abaixo (Tabela 6).

Tabela 6 – Pontos de prova referentes ao estudo da gramática – 3ª série - 1939

1ª. prova parcial	Questões gramaticais sobre todas as categorias (classes) de palavras
3ª. prova parcial	Sintaxe em geral, sintaxe de regência, sintaxe de

	concordância, sintaxe de colocação, orações reduzidas, predicativos, complementos, adjuntos, conjunções coordenativas, espécies de orações, crase, sinclitismo, correlação dos tempos (verbais), correlação dos tempos no subjuntivo, análise lógica.
4ª. prova parcial	Metaplasmos, etimologia (derivação), colocação dos pronomes oblíquos, infinito impessoal, etimologia (composição), sintaxe de concordância, etimologia (compostos gregos), silepse, sintaxe irregular de regência, etimologia (compostos latinos).

Fonte: Dados de pesquisa

Por fim, com relação à quarta série, destacamos o foco dado tanto no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), quanto na relação dos pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio, ao estudo da gramática histórica, como veremos a seguir.

No programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), os seguintes conteúdos são relacionados para a quarta série:

Origem da língua portuguesa; seu domínio, constituição do léxico português; as línguas românicas. O português do Brasil.
 Estudo elementar da fonética histórica.
 Formas divergentes; suas causas.
 As três declinações do latim popular. O caso lexicogênico. O desaparecimento do neutro.
 Fatos devidos à analogia.
 Justificação das regras referentes às flexões de gênero e número e à graduação sintática.
 As três conjugações do latim popular; perdas sofridas pelo latim literário; criações românticas; fatos devidos à analogia.
 Explicação das formas verbais mais características, consideradas irregulares pela gramática expositiva.
 Observações sobre a ortografia apoiadas nos conhecimentos de fonética histórica. (Programa de 1931 – Ginásio Nacional, Razzini (2000), Anexos).

Os mesmos conteúdos figuram elencados na listagem de pontos para as provas parciais de 1938 para a quarta série do Colégio Franciscano Santo Antônio, como vemos na tabela a seguir (Tabela 7). A esse respeito é interessante apontar que de 1933 a 1939 há uma crescente aproximação entre os conteúdos elencados como pontos de prova no Colégio Franciscano Santo Antônio e aqueles constantes no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), até que essa coincidência seja total ao final da década de 1930²⁶⁹.

Tabela 7 - Pontos de prova referentes ao estudo da gramática – 4ª série – 1938 (Colégio Franciscano Santo Antônio)

1ª. prova parcial	Redação: descrição de pormenores da gramática histórica – 1. Formação da língua portuguesa, 2. Línguas românicas, 3. O léxico português, 4. O latim clássico (caracteres), 5. O latim popular (caracteres), 6. A redução das cinco declinações, 7. Vocalismo, 8. Formas convergentes, 9. Formas divergentes, 10. O desaparecimento do neutro.
2ª. prova parcial	Sufixos de coleção: aumento, diminuição, agente, ação ou resultado de ação, lugar, estado, dignidade ou profissão, naturalidade ou origem, posse abundante, aptidão ou tendência, intensidade ou superlatividade, participais, verbais, frequentativos, verbos causais e incoativos. Sufixos de separação, movimento para fora, dentro, adiante, circular, através, de posição superior, inferior, anterior, posterior, fronteira, de aproximação, privação, negação, de anterioridade e posterioridade.
3ª. prova parcial	1. Que quer dizer formação popular. 2. Que é derivação imprópria, 3. Como procede a língua compondo palavras, 4. Que são línguas românicas, 5. Que é fonética histórica, 6. Qual é a origem das

²⁶⁹ Optamos por não parar a pesquisa nesse ponto, apesar de observamos uma grande convergência entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto microcultural e macrocultural, em virtude de algumas questões: (1) desejávamos observar se após o término do 2º. movimento de nacionalização essa aproximação diminuiria; (2) acreditamos que seria importante analisar dados de outro colégio que ofertasse o ensino secundário, o que só seria possível se observássemos dados relativos às décadas de 1940 e 1950; (3) temos dados, que apresentaremos mais adiante, e que colocam em dúvida essa configuração aparentemente coincidente para a disciplina de Língua Portuguesa nesses dois contextos.

	vogais, 7. Que sabe do timbre vocálico, 8. Dar a história das vogais, 9. Qual é a história dos grupos vocálicos, 10. Dar a origem das consoantes, 11. Dar a história das consoantes, 12. Como opera o princípio de transição.
4ª. prova parcial	Prefixos 1. O português no Brasil e em Portugal quanto à prosódia, 2. Quanto à morfologia, 3. Quanto à sintaxe, 4. Dar uma ideia geral da derivação própria, 5. Dar uma ideia geral da derivação imprópria, 6. Como opera a composição, 7. Consonantismo, 8. Vocalismo, 9. O princípio de transição, 10. A lei do menor esforço, 11. Filiação do português ao latim pelo léxico, 12. Filiação do português ao latim pela morfologia, 13. Filiação do português ao latim pela sintaxe, 14. A analogia no campo fonético, 15. A analogia no campo morfológico, 16. A analogia no campo sintático, 17. A analogia no campo semântico, 18. O caso lexicogênico, 19. Formas convergente, 20. Formas divergentes.

Fonte: Dados de pesquisa

Como observamos na tabela anterior, a lista de pontos de prova para as quatro provas parciais da quarta série do Colégio Franciscano Santo Antônio, no ano de 1938, engloba todos os conteúdos listados no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ) para a mesma série, seguindo, inclusive, a ordenação dada a esses conteúdos no programa para se estabelecer o seu sequenciamento ao longo do ano letivo. Isso fala a favor de uma notável aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto dessa instituição de ensino em relação ao contexto macrocultural, a qual, acreditamos, tem relação direta com o contexto da equiparação do curso secundário do Colégio Franciscano Santo Antônio ao Colégio Pedro II (RJ).

No entanto, ainda que todos os registros que temos falem a favor dessa aproximação e mesmo os relatórios dos inspetores sejam unânimes em afirmar que “No ensino do vernáculo seguem-se [seguiram-se], em linhas gerais, as diretrizes que acompanham [acompanhavam] o respectivo programa” (Dados extraídos do relatório do inspetor de ensino de 1937, Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio – Anexo Z), aqui entendido como o programa oficial de ensino (de 1931) para o Colégio

Pedro II (RJ) e escolas equiparadas, temos dados que nos fazem pôr em dúvida tais registros e que mereceriam aprofundamento em outra pesquisa.

Em e-mail trocado com um ex-aluno do colégio, que lá realizou o ensino secundário no início da década de 1940, ele nos dizia o que passamos a transcrever:

Em 1943 passei a estudar no Ginásio Santo Antonio, onde acabava de chegar Frei Waldemar, vindo de Petrópolis-RJ, exatamente para suprir a lacuna de professor de língua portuguesa. Frei Waldemar ficou apavorado com a situação da língua em Blumenau e esbravejava aos quatro ventos, o lastimável tratamento que a língua portuguesa sofria em Blumenau. E se propunha a fazer algo, como efetivamente fez. Então, no Santo Antônio, a configuração era uma antes do frei Waldemar e outra após. (e-mail do Sr. Nelson Pamplona, recebido em 12/01/2013 – Anexo Y).

A despeito do tom valorativo emprestado ao relato, nele transparece algo que Chervel (1990 [1988]) sublinha ao falar sobre a história das disciplinas escolares: a diferença entre aquilo que está registrado em normas, leis, programas de ensino e nos livros didáticos e mesmo, acrescentaríamos, nas relações de pontos de prova, e o trabalho que realmente se efetiva em sala de aula. Como afirma Bakhtin (2003f [1970/1971], p. 369), o ponto de vista abrange sempre e, ao mesmo tempo, o elemento espacial e o temporal e a ele se vincula o ponto de vista axiológico. Os documentos e registros do Colégio Franciscano Santo Antônio, assim como os relatórios dos inspetores de ensino, todos membros ilustres da sociedade blumenauense, falam de uma época de transição e adaptação a programas escolares e mesmo a uma cultura escolar que representava um desafio e uma novidade. A equiparação ao Colégio Pedro II ((RJ), então Ginásio Nacional) era um desejo e uma necessidade enfatizados pela comunidade local, assim, a não obediência total ou parcial aos programas de ensino dessa instituição referência para o ensino secundário poderia representar um risco à concretização desse desejo e à satisfação dessa necessidade.

Tendo isso em vista, e levando em conta o “espírito” da época, seja no que tange à orientação das inspeções, seja no que se refere ao movimento de nacionalização do ensino, e mesmo no que diz respeito aos anseios da sociedade local, é possível que os pontos de prova não correspondessem efetivamente à realidade do que ocorria em sala de aula, é possível que os alunos fossem “treinados” para realizarem provas perante os inspetores e que esses mesmos inspetores encobrissem dificuldades do colégio para se adequar aos parâmetros oficiais de ensino.

Por outro lado, o relato do Sr. Pamplona retoma no presente uma experiência vivida há mais de 60 anos, a qual é recontada a partir de um outro cronotopo (ou seja, entre o cronotopo da experiência vivida e do relato há uma distância temporal). O adolescente que viveu nos bancos escolares do Colégio Franciscano Santo Antônio a experiência do ensino secundário e o sujeito que hoje dialoga conosco não coincidem, assim como não são coincidentes os horizontes axiológicos que norteiam os seus modos de apercepção da realidade e seus enunciados. Pode ser que as alegações do professor recém-chegado que hoje lhe parecem tão justas, na época lhe soassem estranhas ou mesmo exageradas.

A esse respeito, julgamos interessante transcrever trechos de dois registros do inspetor de ensino Sr. Arão Ribeiro, no livro de registros do Colégio Franciscano Santo Antônio, sendo um de 1936 e um de 1937:

Tendo em vista melhor critério na apreciação do grau de aproveitamento de cada aluno, no que toca às provas parciais – rogo, aos senhores professores, observarem na confecção dos pontos o seguinte:

Em português, ou outras línguas, não incluam assumpto ou tẽma de composiões ja versado em aulas, e que, sobre ẽles, tenham os alunos escrito, evitando, dẽsse modo, que ẽles reproduzam por esforço mneumonico, trabalho anteriormente feito e correto pelos professores. (Arão Ribeiro, 11/11/1936 – Livro de registros das visitas do

inspetores de ensino – Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio, grifos nossos).

Para conhecimento do corpo docente deste estabelecimento transcrevo a circular n. 820, de 7 de abril de 1937, do Sr. Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. Em virtude de exposição do Inspetor Átila Casses, do Instituto Porto Alegre – onde 80% dos alunos, de origem estrangeira, obtinham notas em provas parciais escritas que lhes garantiam aprovação em português, apesar de não disporem de domínio eficiente da dicção e pronúncia da língua vernacular – foi-lhe expedido o telegrama cujo texto transcrevo a seguir:

Resposta vosso telegrama 16 corrente, autorizo-vos criação cadeira facultativa **califasia**, nos termos parag. unico, artigo 3, Decreto 21.241. Outrossim, deverá ser recomendado professores português maximo interesse parte oral ensino disciplina assim como rigor na aplicação das notas parciais [...].(Arão Ribeiro, 20/11/1937 – Livro de registros das visitas do inspetores de ensino – Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio, grifo do autor).

Nos excertos, transparece, por parte do inspetor Arão Rebelo e do diretor do Departamento Nacional de Educação, respectivamente, a preocupação com a realização das provas parciais e com a possibilidade de os próprios estabelecimentos de ensino adotarem uma postura que facilitasse o desempenho dos alunos em provas de língua portuguesa, encobrendo dificuldades presentes no uso da modalidade escrita e/ou oral da língua. Ainda que o inspetor não aponte em qualquer relatório irregularidades com relação à aplicação dessas provas no Colégio Franciscano Santo Antônio do primeiro excerto depreendemos a possibilidade de ele haver detectado que os alunos eram “treinados” para as provas, “memorizando” conteúdos e composições que nelas seriam abordados.

O segundo excerto é marcado pela bivocalidade, vejamos que o Inspetor faz uso do discurso citado do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e remete ao relato do Inspetor Átila Casses, do Instituto Porto Alegre, para ratificar o que já havia apontado no ano anterior: rigor na aplicação das notas parciais.

A recomendação da oferta facultativa da disciplina *Califasia*, presente no texto do telegrama que compõe parte do segundo excerto, deixa entrever uma preocupação central do governo Nereu Ramos (então governador de Santa Catarina) e dos que lhe foram contemporâneos: a imposição do ensino e do uso da língua nacional com base em padrão culto estabelecido para a modalidade escrita e oral da língua. Conforme Campos (2008, p. 242),

Conhecendo, falando e transmitindo a língua de uma forma homogênea e controlada, a população poderia perpetuar e afirmar as convenções sociais, reproduzindo regras e ordens propagandeadas pelo governo catarinense e pelo Estado Novo. Nesse sentido tornaram-se freqüentes as recomendações quanto à melhor maneira de usar a voz na leitura.

Para verificarmos o que efetivamente ocorria seriam necessárias novas pesquisas, que se somassem a esta e que buscassem o diálogo com ex-alunos, os quais talvez pudessem falar sobre o que os registros escritos não mencionam.

O vivido surge aqui acentuado por uma entonação apreciativa que faz emergir a dúvida: em que sentido o tratamento dado à língua portuguesa em Blumenau era lastimável? O que mudou com a chegada de frei Waldemar, professor vindo da cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro? Sabemos que, de fato, frei Waldemar foi professor do colégio entre 1941 e 1942 (e não em 1943, como afirma, o Sr. Pamplona) portanto, todos os dados que apresentamos na próxima seção (entre 1943 e 1948) seriam relativos ao período posterior à sua chegada no colégio. Certamente, nesse período, observamos mudanças na configuração da disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Franciscano Santo Antônio, seja em virtude da chegada desse professor, em virtude da Reforma

Capanema, ou em função de uma série de outros fatores que contribuíram para isso. Falaremos dessas mudanças ao longo das próximas seções.

Assim como fizemos nas subseções anteriores, fechamos esta subseção fazendo uma síntese analítica do que aqui abordamos. Na análise que realizamos nesta seção, realçamos a maneira como a Escola Nova caminhou, ao longo das décadas de 1920 e 1930, antes que viesse a encerrar as suas atividades, para a consolidação como instituição de ensino cuja referência maior era, sem dúvida, o sistema de ensino alemão e os parâmetros teórico-metodológicos que o norteavam. O próprio papel que a disciplina de Língua Portuguesa tinha na Escola Nova se diferenciava daquele que tinha em grande parte das demais escolas do país, ainda que, ao longo da década de 1930, tendo em vista os movimentos relativos à nacionalização do ensino, à equiparação do Colégio Franciscano Santo Antônio ao Colégio Pedro II (RJ) e à consolidação do escolanovismo, a configuração de disciplina de Língua Portuguesa nessa instituição de ensino tenha se movimentado no sentido de se aproximar dos parâmetros teórico-metodológicos que oficialmente norteavam a disciplina, o que se reflete, por exemplo, na adoção de livros didáticos.

Notamos que, no contexto da Escola Nova: (1) o ensino de língua portuguesa representava um desafio tendo em vista o fato de que os alunos, em sua maioria, tinham o alemão como língua materna e língua de interação fora da escola, quando, no restante do país, a grande maioria dos alunos do curso secundário, provenientes das elites letradas, interagiam fazendo uso proficiente da língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita; (2) à disciplina de Língua Portuguesa cabia não só ensinar o português, mas também mediar e englobar o ensino de conteúdos escolares relativos a outras disciplinas, principalmente conteúdos de História e Geografia do Brasil e de Moral e Cívica (os quais, mais do que ensinados em língua portuguesa, eram, de certa forma, “englobados” pela disciplina de Língua Portuguesa, o que se reflete na carga-horária elevada dessa disciplina, constante nos relatórios da Escola Nova); (3) ao lado do português e da literatura portuguesa/brasileira, estudava-se o alemão e a literatura alemã, sendo o alemão e não o português a língua que mediava o trabalho no âmbito das demais disciplinas

escolares (excluindo-se as anteriormente mencionadas); (4) boa parte do corpo docente da escola (inclusive professores de Língua Portuguesa) era proveniente da Alemanha e lá havia realizado sua formação docente. Tudo isso contribuía para emprestar ao ensino de língua portuguesa na Escola Nova características próprias a despeito das aproximações já apontadas e que diziam respeito, principalmente, ao fato de, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, a escola ter realizado opções teórico-metodológicas e ter selecionado conteúdos de ensino, que se aproximavam daqueles presentes nas escolas equiparadas, naquele recorte temporal específico. Também e, talvez, acima de tudo, essa aproximação tenha sido motivada pelas mudanças que ocorreram no contexto macrocultural, materializadas no Programa de Ensino de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), o qual tinha claras influências escolanovistas e se alinhava em diversos aspectos às opções metodológicas cultivadas na Alemanha (RUSSEL, 1899).

No Colégio Franciscano Santo Antônio, tendo em vista os fatores já apontados anteriormente, mas principalmente a equiparação ao Colégio Pedro II (RJ) e as inspeções frequentes, a configuração da disciplina de Língua Portuguesa mostrou-se mais claramente próxima àquela que transparecia nos programas oficiais de ensino, sendo essa aproximação crescente ao longo da década de 1930. Esse movimento coaduna com o trabalho que Bakhtin 2007 [1927]) atribui à ideologia oficial, a qual age sobre a cultura escolar (JULIA, 2001), definindo novos conjuntos de *normas* que selecionam conhecimentos a serem ensinados, condutas a serem inculcadas e novos conjuntos de *práticas* que agirão na transmissão desses conhecimentos e na incorporação desses comportamentos.

Acreditamos que além da adoção de livros didáticos recomendados pelo governo, do fato de as provas serem assistidas pelos inspetores de ensino, o que garantia que pontos e conteúdos de prova seguissem os parâmetros de ensino delineados pelo discurso oficial e que as provas fossem corrigidas com relativo rigor, a própria composição do corpo docente do Colégio Franciscano Santo Antônio favoreceu essa aproximação. Vejamos que, durante a década de 1930, o cargo de professor de português na escola foi ocupado pelos freis Ernesto Emmendoerfer, Rafael Schroeder e Luiz Gonzaga Costa,

mas também pelo professor Carlos Teschentin, então professor de língua portuguesa no Grupo Escolar Luiz Delfino.

Seguindo a abordagem metodológica sugerida pelo programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), o Colégio Franciscano Santo Antônio centrava-se no trabalho com a leitura de textos modelares, a qual, ainda que não tivesse um fim em si mesma, servia de base a uma série de atividades: (1) à leitura oralizada; (2) às atividades de explicação, de reprodução, de repetição e de interpretação de textos constantes nas seletas; atividades essas listadas, entre os pontos de prova das primeiras séries do curso secundário, como *reprodução da seleta*, *explicação da seleta* e *conclusão da leitura*, e que, como já mencionamos, constituíam, ao mesmo tempo, exercícios de exploração da leitura e de ensaio para a produção de textos escritos; (3) a atividades de escrita de textos nas séries mais avançadas, em que os textos lidos pelos alunos configuravam-se à maneira de textos modelares, os quais operavam no sentido de ratificar o uso da variante padrão, o beletrismo e as normas de composição e estilo; (4) aos exercícios de análise gramatical, seguindo uma abordagem metalinguística, que privilegiava a aquisição de nomenclatura gramatical.

Nesse sentido, também em consonância com o programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), os conteúdos se organizavam de forma hierarquizada, dos mais “simples” para os mais “complexos”; seguindo uma abordagem racional, em que se incentivava o raciocínio lógico a respeito do sistema da língua, com foco em uma abordagem metalinguística e classificatória e em atividades de análise lógica, lexicológica e sintática.

Quanto às atividades de composição/redação de textos, lembramos que elas se afinavam tanto às diretrizes vigentes na Alemanha, no final do século XIX (RUSSEL, 1898), como às orientações constantes no programa de 1931, em que se dava prioridade, nas primeiras séries, à produção de textos orais e às atividades de recontagem oral de textos. As atividades de composição de textos iniciavam propriamente na terceira série, sendo dada especial atenção, nessa série e nas séries subsequentes, à redação de textos seguindo a tipologia escolar clássica (narração, descrição, dissertação), às composições temáticas, à redação de cartas, além de composições abordando os conteúdos de gramática histórica e de literatura, história

literária, composição e estilo, o que também se afinava ao programa do Colégio Pedro II (RJ), na época.

Na quinta série, ainda que obedecendo ordem cronológica inversa à do programa de 1931 (que estipulava uma abordagem literária que partia de textos mais atuais para textos mais antigos), o Colégio Franciscano Santo Antônio abordava todos os conteúdos alinhados à análise literária, literatura e composição e estilo contemplados nesse Programa, os quais, no Colégio Franciscano Santo Antônio, constituíam pontos de prova.

No que tange à abordagem de conteúdos gramaticais, fora pequenas diferenças, a escola recobria todo o conteúdo de gramática expositiva e de gramática histórica listado no programa de 1931 do Colégio Pedro II (RJ), o que contribuía para uma configuração curricular enciclopédica da disciplina de Língua Portuguesa, da qual os próprios professores se ressentiam.

A adoção de livros didáticos afinados com os programas do Colégio Pedro II (RJ), os quais operavam também no sentido da uniformização dos programas de ensino, contribuiu certamente para essa aproximação, uma vez que, como afirma Zandwais (2003), muitos livros didáticos apresentavam sistemática de elaboração semelhante, privilegiando o estudo da morfologia e da sintaxe e a apropriação de um padrão culto da língua.

Igualmente, acreditamos que a seleção de antologias afinadas ao mesmo programa de ensino, favoreceu a abordagem, no Colégio Franciscano Santo Antônio, de temáticas em evidência na época e sintonizadas com o discurso nacionalista então em voga.

Tudo isso, somado ao fato de as aulas serem ministradas em português no colégio (uma das condições para a equiparação) fez com que ele passasse incólume pela segunda campanha de nacionalização (assim como o Colégio Sagrada Família).

Ao longo desta subseção, refletimos sobre a maneira como a Escola Nova e o Colégio Franciscano Santo Antônio reagiram às demandas de oficialização, nacionalização e conformação do ensino a regras determinadas pela segunda campanha de nacionalização no âmbito nacional e de Santa Catarina e como se posicionaram frente à possibilidade de equiparação ao Colégio Pedro II (RJ, então Ginásio Nacional), fornecendo

respostas diversas, mas caminhando igualmente, rumo a uma aproximação, maior ou menor, do contexto macrocultural durante as décadas de 1920 e 1930. Na próxima subseção, é nosso objetivo pensar esse movimento ao longo das décadas de 1940 e 1950, contemplando o contexto da disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Franciscano Santo Antônio e no (recém-criado) Colégio Pedro II (antiga Escola Nova).

6.2.4 O ensino de língua portuguesa em Blumenau entre 1940 e o final da década de 1950: conformar e crescer

Nesta subseção, temos como objetivo abordar as duas últimas décadas recobertas por esta pesquisa, partindo de uma análise do contexto catarinense e da maneira como nesse contexto se configuravam as questões educacionais, para chegar ao contexto da cidade de Blumenau e, nela, mais especificamente, à configuração da disciplina de Língua Portuguesa nos Colégios Franciscano Santo Antônio e Pedro II (antiga Escola Nova).

Para tanto, esta subseção está dividida em três partes. Na primeira parte, correspondente ao item 6.2.4.1, analisamos o contexto escolar na década de 1940 e 1950 em Santa Catarina e em Blumenau. Na segunda parte, analisamos a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no curso ginásial nas duas escolas sob escopo desta pesquisa e, na terceira parte, analisamos a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do curso colegial do Colégio Franciscano Santo Antônio, única instituição de ensino em que o curso colegial era ofertado.

Ressaltamos que optamos por abordar os dados referentes ao curso ginásial em separado dos dados relativos ao curso colegial em virtude das especificidades adquiridas por esses cursos a partir da sua definição por meio da Reforma Capanema, em 1942. Lembramos que essa reforma, como já apontamos antes, determinava que o ensino secundário seria ministrado em dois ciclos – ginásial e colegial (clássico ou científico). O primeiro com duração de quatro anos e o segundo com duração de três anos.

6.2.4.1 *A configuração do ensino secundário em Santa Catarina²⁷⁰ e em Blumenau nas décadas de 1940 e 1950: um panorama geral*

Especificamente no campo da educação, em 1942, como já havíamos apontado no capítulo anterior, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário em âmbito federal. Já, no início de 1946, foi a vez da publicação da Lei Orgânica do Ensino Primário. Esse conjunto de reformas educacionais ocorridas entre 1942 e 1946 ficou conhecido como reforma Capanema.

Lembramos que, então, o ensino primário estava sob a responsabilidade dos estados, o que levou Santa Catarina a publicar, ainda no ano de 1946, o Decreto estadual n^o. 298 de novembro de 1946, o qual aprovava a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina²⁷¹, organizada sob a orientação da lei federal e sob o comando de Elpídio Barbosa, à frente do Departamento de Educação do Estado desde o início da década de 1940 (FIORI, 1991). Realçamos que ainda que a reforma Capanema tenha contemplado tanto o ensino primário quanto o secundário, não houve a elaboração de uma Lei Orgânica do Estado de Santa Catarina que contemplasse o ensino secundário, pois a configuração desse nível de ensino permanecia atrelada à esfera federal.

Conforme Romanelli (1986), a reforma Capanema teve uma influência muito maior na educação no período pós-Estado Novo, do que propriamente no período compreendido pela ditadura Vargas. No que se refere ao ensino secundário, em muitos sentidos, ela ratificou uma política educacional já vigente, a qual poderia ser delineada como focada nos seguintes

²⁷⁰ Lembramos que, ao longo de todas as seções deste capítulo, temos procurado abordar o contexto escolar e, mais especificamente, o contexto do ensino secundário em Santa Catarina, em cada cronotopo específico, por entendermos que eles (contexto escolar e do ensino secundário em Santa Catarina) dialogavam com a realidade educacional que se configurava em Blumenau.

²⁷¹ A esse decreto somaram-se os Programas para os Estabelecimentos de Ensino Primário, o Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar e o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário (Decreto n. 3.735 de 17 de dezembro de 1946).

objetivos: (1) proporcionar ao alunado o contato com uma cultura geral e humanística, (2) alimentar uma ideologia política sustentada pelo nacionalismo e patriotismo, (3) proporcionar aos alunos condições para o ingresso no ensino superior, (4) possibilitar a formação de lideranças.

Nesse contexto, o ensino secundário passou a ser constituído por dois ciclos: o primeiro ciclo era constituído pelo ensino ginásial e o segundo pelo curso colegial, organizado em duas diferentes configurações, como curso clássico e curso científico. Vemos esse delineamento do ensino secundário claramente expresso na configuração dos pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio. Até 1942, observamos que as provas recobriam as turmas do primeiro ao quinto ano, os quais compunham o primeiro ciclo do curso secundário. De 1943 em diante, vemos o primeiro ciclo do ensino secundário (ciclo ginásial) composto por quatro anos e, aos poucos (a partir de 1943), vão sendo introduzidas as três séries do curso científico.

Falando a respeito do ensino secundário na época, Romanelli (1986) assinala o seu caráter excessivamente enciclopédico e a ausência de distinção substancial entre o currículo do curso clássico e o do curso científico. Realçamos que, mesmo que na lei estivesse expressa a preocupação de que as escolas oferecessem tanto turmas do curso clássico quanto do curso científico (em concomitância), não é isso que observamos em Blumenau nesse período.

Em Blumenau, ao longo das décadas de 1940 e 1950, o ensino secundário era ofertado no Colégio Franciscano Santo Antônio – curso ginásial e curso científico -; no Colégio Sagrada Família – curso ginásial, inicialmente configurado como seção feminina do Colégio Franciscano Santo Antônio e, posteriormente, após 1945, como curso oficialmente reconhecido (equiparado)²⁷² –; e no Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) – curso ginásial e curso normal.

²⁷² Ao término do ensino ginásial, restava às meninas o curso normal. No Colégio Sagrada Família, o curso Normal começou a ser oferecido em 1962, sendo a primeira turma formada em 1964. Antes disso, em 1959, o colégio criou uma Escola de Economia Doméstica para a educação das moças que concluíam o curso ginásial. Segundo o livro em homenagem aos cem anos do colégio “Oito moças foram as primeiras a receber orientação para se tornarem perfeitas donas de casa: culinária, costura e bordado, administração do lar aprendidos e aprimorados sob a orientação

No ensino catarinense, as décadas de 1940 e de 1950 trouxeram poucas novidades para o ensino secundário. Se, por um lado, a rede de ensino pública (e privada) aumentava gradativamente no ensino primário, por outro, pouco se alterava o panorama do ensino secundário. Na cidade de Blumenau, isso fica claro quando observamos os dados constantes do apêndice D, a partir dos quais percebemos que o ensino ginasial e o ensino colegial só vão experimentar expressiva ampliação ao longo das décadas de 1970 e 1980 (principalmente nesta última)²⁷³. Discordamos assim de Soares (2002), pelo menos em relação ao contexto blumenauense, quando a autora situa o movimento de popularização do ensino na década de 1950. Ainda que tenha havido um incremento notável no número de escolas públicas entre 1920 e 1950, isso só compreende o ensino primário, uma vez que o ensino secundário continua sendo elitizado e restrito às escolas particulares e a um número reduzidíssimo de escolas públicas até a década de 1980.

Concordamos, portanto, com Dallabrida e Carminati (2007), que, ao falarem sobre as escolas secundárias catarinenses de meados da década de 1930 e 1940, realçam o caráter elitista e privado do ensino secundário no estado nessa época. Nesse contexto, abordando em particular a cidade de Blumenau, Dallabrida e Carminati sublinham o fato de o Colégio Santo Antônio, dirigido por padres franciscanos alemães, adotar, “[...] diplomaticamente, um ‘ethos’ germânico educativo no interior do colégio, o que lhe permitia atrair boa parte dos alunos das famílias luteranas e burguesas de Blumenau.” (DALLABRIDA; CARMINATI, 2007, p. 24), o que se acentuou

das Irmãs responsáveis.”. (SAGRADA FAMÍLIA, 1995, p. 41). Vejamos que o excerto alinhava-se a um discurso machista existente na época (SILVA FILHO, 2013), que atribuía à mulher, preponderantemente, o papel de dona de casa ou de professora. Nesse contexto, ser uma boa dona de casa, significava ser mãe, cristã e saber “prendas domésticas”, enquanto ser professora envolvia assumir a “missão” de educar a infância.

²⁷³ Como apontamos no início desta tese, lembramos que a ideia de um curso secundário composto pelo curso ginasial e curso colegial vai mudar a partir da década de 1970, com a lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo a LDB, o ensino de 1º grau passou a ter a duração de oito anos (incorporando as séries do antigo ensino primário e do curso ginasial) e o 2º grau passou a durar de três a quatro anos (correspondentes às séries do curso colegial).

principalmente com o encerramento das atividades da Escola Nova.

Os rumos que as instituições de ensino catarinense seguiam ao longo da década de 1930, principalmente após a instituição do Estado Novo, pouco se modificaram na décadas de 1940 e 1950, o que se deveu à permanência de Getúlio Vargas no governo federal até 1945 (como presidente do governo ditatorial) e depois entre 1951 e 1954 (como presidente eleito).

Em 1944, através do Decreto 2.991 de 28 de abril de 1944, o escolanovismo foi instituído oficialmente no estado. Conforme Fiori (1991, p. 152), “a renovação pedagógica do ensino público catarinense, fruto do movimento da escola nova, teve como apoio básico um dispositivo de cunho centralista e autoritário, que não avaliou a real situação do ensino.”, conseqüentemente, muitas vezes, essa renovação ocorreu apenas na lei, tendo pouca efetividade real.

Realçamos o fato de que o escolanovismo vivia na década de 1930 o seu auge no país, principalmente no estado de São Paulo, todavia, na Europa, o movimento escolanovista já havia chegado à escola no final do século XIX, como revela Russel (1998). Em Blumenau, as ideias escolanovistas e sua ancoragem teórico-metodológica já marcavam, desde o início do século XX, a configuração dos programas e das aulas da Escola Nova e do Colégio Franciscano Santo Antônio, cujos professores, em parte, haviam vindo da Alemanha, berço do movimento na Europa.

A tentativa de implantação do escolanovismo em Santa Catarina foi acompanhada por uma grande valorização do contato entre as escolas e as esferas de controle e poder através de um número dilatado de portarias e circulares que chegavam às escolas por meio dos inspetores de ensino e que chegavam aos órgãos hierárquicos superiores através dos relatórios dos mesmos inspetores de ensino.

Fiori (1991) realça que a análise dessas circulares permite entrever a filosofia humanista que norteava sua elaboração, a qual estava presente na percepção de que o exercício do magistério deveria ser encarado como missão e não como profissão. Durante todo o Estado Novo (de 1937 a 1945) observou-se um “excesso de centralização e de multiplicação de dispositivos legais, minuciosos e uniformes, com o objetivo de acentuar a unidade nacional.” (FIORI, 1991, p. 157). Nesse

contexto, a educação tornou-se uma atividade rigidamente controlada por leis e regulamentos, sendo o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação transformados em órgãos de “registro, fiscalização e controle formal do cumprimento desses dispositivos de lei.” (FIORI, 1991, p. 157).

A preocupação com a normatização da escola levou à padronização da escrituração escolar e chegou a influenciar aspectos da realidade escolar, como a configuração de planos de aula e reuniões pedagógicas. Fiori (1991) menciona, por exemplo, que, nas reuniões pedagógicas, deviam ser tratados apenas temas sugeridos pelo Departamento de Educação e sobre os quais tivesse ocorrido, anteriormente, uma manifestação oficial. Quanto aos planos de aula, esses deveriam ser extremamente minuciosos e deveriam ser cumpridos à risca.

Fiori (1991) aponta que o rigor exigido pelo Departamento de Educação parecia constituir uma tomada de posição consciente e, pelo menos parcialmente, vinculada ao fato de que, no início da década de 1940, 2/3 do professorado primário não tinha formação pedagógica especializada para o exercício da função. Isso justificava, aos olhos do próprio departamento, a sua postura coercitiva, centralizadora e fiscalizadora, como meio de controle do que ocorria no espaço escolar, porém dificilmente essa postura poderia ser harmonizada com a filosofia escolanovista, introduzida no ensino público estadual catarinense em 1944.

No que se refere à política de nacionalização do ensino, que havia se fortalecido no ano de 1938, dentro de um espírito de “assimilação coercitiva”, ela não arrefeceu nos anos seguintes. Muito pelo contrário, a ação nacionalizadora com foco na escola tornou-se ainda mais rígida a partir de 1942, quando ocorreu o rompimento das relações diplomáticas entre Brasil e Alemanha.

As ações, antes centralizadas na escola, nessa época tomaram a sociedade de forma geral. Seyferth (1981, p. 186) menciona ações desenvolvidas sucessivamente pela polícia e pelo exército, muitas vezes pela força, as quais incluíram:

A proibição de falar alemão em qualquer lugar público, inclusive nas igrejas; obrigatoriedade do serviço militar para os filhos de imigrantes, preferencialmente longe

das suas famílias; ocupação das sedes dos clubes e sociedade culturais; proibição de todas as publicações, jornais, transmissões radiofônicas, etc., em língua alemã; todas as fábricas, clubes, escolas, eram obrigadas a ostentar os retratos do Presidente da República e do Duque de Caxias; as escolas foram forçadas, sob orientação do exército, a organizar solenidades cívicas. [...] censura de correspondência que ia e vinha da Alemanha, apreensão de aparelhos de rádio, carros de passeio e utilitários pertencentes a alemães e teuto-brasileiros, e estímulo às denúncias a partir das quais qualquer pessoa podia ser presa por falar alemão. (SEYFERTH, 1981, p. 186).

Mesmo com o final da guerra, a abertura das sociedades culturais no estado de Santa Catarina e, mais especificamente, na cidade de Blumenau, foi condicionada à reorganização de seus estatutos e à modificação de seus nomes para o português, semelhantemente ao que ocorreu com as escolas fechadas e progressivamente reabertas com novos nomes e sob novas regras. O próprio nome das ruas foi trocado. Lembramos que esse processo não ocorreu apenas em Blumenau, mas em todas as comunidades teuto-brasileiras.

A propaganda dos “valores nacionais brasileiros” foi realizada através da rádio, por meio de programas de divulgação da música brasileira; da correspondência, uma vez que nos envelopes deveria constar a frase “Quem nasce no Brasil ou é brasileiro ou é traidor”; e das relações do cidadão com o poder público, pois nas repartições públicas e bancos em geral foi colocada a inscrição “Fale a língua nacional para ser atendido” (SEYFERTH, 1981).

A influência do exército sobre a escola nesse período se efetivou de diversas formas. Por exemplo, em 1944, quando da formatura dos alunos do curso primário do então Grupo Escolar Modelo Pedro II (nome dado na época ao Colégio Pedro II (antiga Escola Nova)), o paraninfo dos formandos foi o Tenente Coronel José de Mello Alvarenga (KORMANN, 1994). Anteriormente, falando sobre a mesma escola (quando ainda

Sociedade Escolar Pedro II), apontamos que em 1939, pouco após ser reaberta, ainda como escola particular, a escola ofertava matrículas gratuitas para o jardim de infância, cujo funcionamento era custeado pelo oficiais e sargentos do 32º B.C.. A nota veiculada na época no jornal indicava que, para obter informações sobre matrículas no jardim de infância, os interessados deveriam dirigir-se ao diretor da escola ou ao Capitão Eduardo Augusto de Barros, o que demonstra o papel interventivo do exército na esfera escolar.

Outro exemplo dessa influência diz respeito à presença de militares de patentes mais altas na festas cívicas e nos centros cívicos distribuídos pela cidade. Dentre as festas cívicas, a mais importante era o desfile escolar de 7 de setembro. Encontramos registros desses desfiles realizados nas décadas de 1940, 1950 e 1960 em todas as escolas pesquisadas. No programa do desfile de 1941, Kormann (1994) realça os discursos proferidos pelo prefeito da cidade, por um promotor público, por um juiz de direito, por um capitão do 32º. B.C. e pelo comandante desse mesmo batalhão.

Em 4 de dezembro de 1946, através do decreto n. 316, o curso Normal foi instituído na então Escola Normal Pedro II (posteriormente, Colégio Pedro II e anteriormente Escola Nova e Sociedade Escolar Pedro II). Já no ano seguinte, entrava em funcionamento o curso ginásial e, somente dez anos depois, portanto em 1957, entraria em funcionamento o curso colegial (momento em que a escola passou a ser nomeada Colégio Normal Pedro II).

Ao longo das duas próximas seções quaternárias, como anunciamos no início desta seção terciária (seção 6.2.4), falaremos sobre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto dos dois ciclos do ensino secundário, obedecendo à divisão anunciada pela Reforma Capanema.

6.2.4.2 A configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do curso ginásial entre 1940 e 1960

Conforme o programa oficial (e nacional) de ensino do curso ginásial referente à reforma Capanema, era objetivo da disciplina de Língua Portuguesa na década de 1940:

- a) proporcionar ao estudante aquisição efetiva da língua portuguesa, **de maneira que ele possa exprimir-se corretamente;**
- b) comunicar-lhe o **gosto da leitura dos bons escritores;**
- c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à **formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária,** se quiser ingressar no segundo ciclo ou fazê-la por si, autodidaticamente;
- d) **mostrar-lhe a origem românica da nossa língua** e, portanto, a nossa integração na civilização ocidental, o que o ajudará a compreender melhor o papel do Brasil na comunhão americana e fora dela. (Programa de português do ciclo ginásial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos, grifos nossos).

Inicialmente, com relação à “aquisição efetiva da língua portuguesa, de maneira que ele [o aluno] possa exprimir-se corretamente”, notamos a ênfase dada, nos pontos relacionados para as provas parciais, à abordagem da gramática normativa, mesma ênfase que encontramos nos livros didáticos adotados na época, principalmente no que diz respeito a questões relativas à concordância (nominal e verbal), sintaxe de colocação pronominal e de regência e vícios de linguagem. Todavia, o espaço dado aos conteúdos de gramática normativa dentre os pontos de prova é significativamente reduzido se comparado ao espaço dado a questões de análise (lógica, léxica e sintática) e de nomenclatura gramatical. Isso fica claro quando observamos, por exemplo, a relação de pontos de prova para a primeira prova parcial da 2ª. série do curso ginásial do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), em 1950, algo que se repete para todas as provas e todas as séries escolares:

- 1. A) Redação: O bom filho; B) Análise léxica: É claro que não devemos pôr diante dos olhos todo bem praticado.; C) Analogias de forma e sentido.
- 2. A) Redação: Carta amistosa; B) Análise léxica: Digam o que disserem, a primavera é a melhor estação.; C) Complemento direto.

3. A) Redação: Descrição de um passeio; B) Análise léxica: Enquanto vivermos devemos seguir o que a consciência nos aconselha.; C) Uso da partícula SE.
4. A) Redação: Lar, doce lar; B) Análise léxica: Por causa da tua obstinação, não conseguí o que muito esperava.; C) Sintaxe ideológica ou afetiva.
5. A) Redação: O poder da oração; B) Análise léxica: Quem esquece a sua terra não tem coração: é um monstro.; C) Etimologia: prefixos.
6. A) Redação: O amanhecer do dia; B) Análise léxica: Contam-se muitas histórias que não são verdadeiras.; C) Verbos defectivos.
7. A) Redação: O que é a fraternidade; B) Análise léxica: O que mais nos preocupar é o cumprimento do dever.; C) Complementos acidentais.
8. A) Redação: Dia de verão; B) Análise léxica: Cada um faz o que pode e Deus fará o resto.; C) Sujeito: definição e divisão.
9. A) Redação: A vida e o tempo; B) Análise léxica: Não faças aos outros o que não queres que te façam.; C) Classificação das orações quanto à natureza.
10. A) Redação: A hospitalidade brasileira; B) Análise léxica: Antes que venha a desgraça, evitemos os perigos.; C) Linguagem projetada ao futuro. (Relação de pontos de prova para a primeira prova parcial da 2ª. série do curso ginásial do Colégio Pedro II – 1950).

Lembramos que os livros da época, como, por exemplo, os da coleção FTD, buscavam, de certa forma, fornecer “normas seguras” que contribuíssem para esclarecer “definitivamente” as questões de gramática normativa. Para tanto, no livro destinado à terceira série do curso ginásial dessa coleção (publicado em 1943), assim encontramos esclarecida a questão da colocação pronominal:

i) **Normas definitivas para a colocação dos pronomes átonos.** –

Importa para orientação e boa marcha dos exercícios sobre este ponto tão debatido outrora, e já melhor assente hoje em dia, - da colocação dos pronomes pessoais átonos, - importa que o aluno tenha a iluminar-lhe a mente farol seguro.

Conseguí-lo-á ao **reler** muitas vezes as nunca [?] meditadas “Instruções” que de novo transcrevemos a seguir [...]. (Coleção FTD, 3ª. série ciclo ginásial, p. 363 – reproduzido de FARIAS (2010), grifos nossos).

Além da intenção de apresentar uma orientação “definitiva” para esclarecer dúvidas relativas à colocação pronominal, denotamos, a partir da leitura do excerto, o desejo de se apontar uma metodologia para que o aluno supere suas dúvidas: a leitura repetida (muitas vezes) das instruções fornecidas no livro. Isso parece reforçar a percepção de que a repetição e a memorização de regras favorecem o aprendizado da língua em sua variante padrão. Vejamos que nem os professores de língua portuguesa e nem os autores de gramáticas, antologias e livros didáticos tinham efetivamente a ilusão de que a língua não está sujeita à mudança, muito pelo contrário, essa consciência existia e, justamente por isso, as atividades de repetição e memorização das regras eram propostas na tentativa de “congelar” uma variante padrão artificializada, caracterizada como índice distintivo e de prestígio.

Lembramos que as práticas de letramento não são neutras, muito pelo contrário, são motivadas por valores e crenças sócio-historicamente construídas e negociadas e que alguns letramentos são mais dominantes e influentes do que outros (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Estamos falando aqui de um projeto de letramento situado em dado momento da história e em um contexto cultural muito bem definido, em que as esferas de poder dominantes acreditavam na necessidade de cercear a mudança e de conter a variação, principalmente na escrita. Estamos falando de um momento em que escrita e oralidade eram vistas de forma dicotômica e em que levar o

aluno a “exprimir-se corretamente” era um dos grandes objetivos da disciplina de Língua Portuguesa tanto nas escolas estudadas quanto na esfera macrocultural, principalmente tendo em vista que, como apontam Soares (2002) e Geraldi (2003), nessa época, o público da escola começava a mudar, ainda que lentamente.

Quanto à formação literária dos alunos do curso ginásial, parece-nos claro que essa se alinhava à preocupação com a leitura e a “internalização” de textos e excertos de textos de escritores considerados canônicos, dentre os quais, dava-se, então, especial realce aos autores brasileiros. Analisando a 1ª. edição do livro de Aníbal Bruno, *Língua Portuguesa - Antologia 1ª. série* (1943) (livro esse adotado no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) pelo menos nos anos de 1943 e 1944²⁷⁴ e, estimamos, no Colégio Pedro II (Blumenau), no ano de 1950²⁷⁵), Sampaio (2010) relaciona 82 excertos de 37 diferentes autores, predominantemente do romantismo, parnasianismo, realismo e modernismo, muitos dos quais relativos à grandeza da pátria e à cultura brasileira (lendas, mitos e costumes).

Para o livro destinado à segunda série, Sampaio (2010) relaciona 80 excertos de 38 autores predominantemente vinculados às mesmas escolas literárias. Os dados relativos às versões destinadas à terceira e à quarta séries são bem semelhantes aos anteriores e realçam, conforme Sampaio (2010), a constituição de cânones literários, uma vez que observamos que os autores se repetem ao longo das obras que compõem a série. A constituição desses livros e das leituras realizadas então pelos alunos fica clara quando observamos a

²⁷⁴ Somente constam registros dos livros adotados pelo colégio, nos relatórios dos inspetores de ensino, até 1944 (Anexo Z). Após essa data, apenas os pontos de prova, relação de professores, relatos sobre a estrutura física e administrativa, quadros de horário e estatísticas escolares constavam nos relatórios do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).

²⁷⁵ Acreditamos que o livro de Aníbal Bruno era adotado no colégio tendo em vista serem as leituras desse livro (e de nenhum outro) aquelas que eram utilizadas como base para a realização das provas orais de licença ginásial, pelo menos no ano de 1950, conforme registros presentes no relatório de inspeção desse ano, os quais foram reproduzidos no anexo Z desta tese.

lista de textos apontados para a prova oral de licença ginásial²⁷⁶ do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) de 1950: O pampa – José de Alencar; Uma vida – Olavo Bilac; Paisagem – Coelho Neto; Um trem na mata – Afonso Arinos; O mentiroso – Coelho Neto (A. Bruno; A moagem – Júlio Ribeiro; A poesia – Tristão de Ataíde; Heorismo – Júlia Lopes de Almeida; O sol dos Guararapes – Mário Sete; Rio Doce – Graça Aranha; O tapuio e a sucuriju – José Veríssimo; Patriotismo – Coelho Neto; Um temporal – Rodrigo Otávio; O estouro da boiada – Euclides da Cunha ; O orgulhoso – Monteiro Lobato; O brilhante e o seixo – Gustavo Barroso; A humanidade – Amadeu Amaral; Os três grãos de milho – Coelho Neto; Iara – José de Alencar; e Tarde sertaneja – Visconde de Taunay.

Comparando os autores selecionados por Aníbal Bruno com aqueles que compunham a *Antologia da Coleção FTD* de 1943 para o ciclo ginásial (cujo índice se encontra no Anexo CC), vemos que os autores dos excertos constantes nesses livros são bastante semelhantes, exceção feita à presença de poucos textos de autores portugueses mais antigos, como Padre Antônio Vieira e Frei Santa Rita Durão que aparecem na Antologia da Coleção FTD, mas não no livro de Aníbal Bruno.

Em relação à formação do “espírito” e “caráter” do aluno, bem como ao fomento à sua formação literária, já abordamos anteriormente a natureza patriótica, nacionalista e moralizante das leituras realizadas pelos alunos, o que se marcava nos livros didáticos então adotados, tal como realçado por Silva Filho (2013), Razzini (2000) e Sampaio (2010). Vemos aqui materializado o trabalho da ideologia oficial na esfera escolar, agindo no sentido da delimitação de sentidos e de práticas sociais, que vão progressivamente compondo a história e a realidade dos grupos sociais, bem como influenciando a configuração da consciência individual (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004 [1929]) e dos discursos da escola e sobre a escola.

²⁷⁶ Segundo a Reforma Capanema, a conclusão dos estudos secundários, de primeiro e segundo ciclo, só se verificaria pelos exames de licença. Os exames de licença ginásial, necessários à conclusão do primeiro ciclo, abordariam Português, Latim, Francês, Inglês, matemática, Ciências naturais, História geral e do Brasil, Geografia geral e do Brasil e Desenho (BRASIL, 1942).

Também já apontamos anteriormente, no capítulo 5, que a abordagem da origem românica da língua tinha relação com o estudo da gramática histórica, o qual estava concentrado na quarta série do curso ginasial, o que podia ser claramente observado nos programas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II (RJ). Na análise das relações de pontos de prova para o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) entre 1940 e 1948 (Anexo Z) e para o Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) para os anos de 1949 e 1950 (Anexo Z) isso fica igualmente claro, sinalizando uma grande aproximação entre o contexto macrocultural e o contexto microcultural. Dentre esses pontos de obra, observamos conteúdos como: “línguas românicas”; “origem da língua portuguesa”; “constituição do léxico português”; “português do Brasil e de Portugal”; “domínio da língua portuguesa”; “línguas românicas e sua origem”; “elementos pré-românicos no português”; “elementos pós-românicos no português”; “perdas do latim literário”; “criações românicas”; “Conjugações latinas e portuguesas”; “desaparecimento do neutro”; “latim clássico e latim vulgar”; entre outros.

Falamos aqui, portanto, de práticas de letramento valoradas pela escola, baseadas em um projeto de letramento que envolvia basicamente, conforme o próprio programa nacional do ensino ginasial de 1942, o trabalho organizado em “[...] três partes paralelas: gramática, leitura explicada e outros exercícios.” (Programa de português do ciclo ginasial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos). Importante realçar a concepção fragmentada de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que norteava a escola da época, a qual também é realçada por Bunzen (2006), expressa na percepção de que gramática, leitura explicada e outros exercícios (dentre os quais as atividades de escrita de textos) deveriam ser atividades realizadas em paralelo, e não atividades articuladas umas às outras.

Com o objetivo de aprofundar a análise, dividiremos esta seção quaternária em três seções que tratam, sucessiva e especificamente: do ensino e aprendizagem da leitura, do ensino e aprendizagem da redação escolar e do ensino e aprendizagem da gramática no contexto do curso ginasial, entre 1940 e o final da década de 1950, no contexto dos colégios Franciscano Santo Antônio e Pedro II (antiga Escola Nova).

6.2.4.2.1 O ensino e a aprendizagem da leitura

Nas *Instruções metodológicas para a execução do programa de português*, de 1942 (BRASIL, 1942), as quais materializavam o discurso oficial em consonância com a Reforma Capanema, há um item específico relativo à leitura, no qual são sublinhadas algumas questões que aqui já assinalamos. Entre elas ressaltamos: (1) a exploração temática minuciosa da leitura e sua explicação, visando à construção da personalidade dos alunos; (2) a exploração do “vocabulário, da ortografia, da pontuação e das formas e construções corretas”; (3) o uso dos textos para “exemplificação da matéria [gramatical]”, a qual deveria ser complementada não apenas com “frases da linguagem cotidiana, mas também com máximas morais e patrióticas e provérbios de conselhos atinentes à vida prática.” (BRASIL, 1942); (4) o trabalho com e/ou a menção a textos de escritores considerados canônicos no Brasil e no mundo.

Lembramos que essas máximas morais vão fazer parte não só das atividades de análise gramatical, mas também vão ser tematizadas nas atividades de escrita de textos. Ainda, sublinhamos o papel dos livros didáticos no cumprimento dessas instruções e na sua propagação e “oficialização”.

Quando comparamos o programa de português apresentado nas *Instruções metodológicas para a execução do programa de português*, de 1942 (BRASIL, 1942), com a discriminação dos conteúdos lecionados de maio a novembro de 1942 no Colégio Franciscano Santo Antônio (quando a escola ainda era organizada em ciclo único do ensino secundário, portanto, em 5 séries), observamos que, no que tange à leitura, o programa de português de 1942 apenas ratifica uma abordagem que já era efetivada na escola: (1) a exploração temática da leitura com fins de formação do sujeito ideal para a sociedade da época ou para o projeto de futuro (GERALDI, 2010) dessa sociedade; (2) a exploração da leitura com fins de ratificação de uma variante padrão para língua escrita, de cultivo do beletrismo e de abordagem da gramática normativa; (3) como base para a realização de atividades metalinguísticas; (4) a exploração da leitura visando ao cultivo (ainda nas séries do curso ginásial) da

literatura dos cânones literários, seus dizeres e suas formas de dizer, portanto, como textos modelares.

Analisando os dados constantes do Programa de Português de 1942, atrelado à Reforma Capanema e às *Instruções metodológicas para a execução do programa de português*, de 1942 (BRASIL, 1942), observamos que cabia à leitura subsidiar o trabalho com a gramática, a teoria literária e a redação. Vejamos, para isso, os excertos abaixo, referentes às duas primeiras do curso ginasial:

PRIMEIRA SÉRIE [4 horas por semana]

I - *Leitura* - **Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal.**

II - *Gramática* - **Com apoio nessa leitura**, se tratará do seguinte:

Unidade I - 1. Oração. Sujeito e predicado. Oração sem sujeito, oração sem verbo. 2. Substantivo, artigos, adjetivo, numerais. 3. Gênero e número. Idéia de concordância nominal. Exercícios para o bom emprego dos artigos e dos numerais.[...]

III - *Outros exercícios* - Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

1 - **Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.**

2 - Exercícios de ortografia e pontuação, ditado de pequenos trechos de assuntos instrutivo e educativo e de sentenças de conteúdo moral ou patriótico.

3 - Breves exposições orais, **reprodução livre de trechos lidos na aula**, redação escrita de frases curtas e pequenas descrições à vista de gravuras.

SEGUNDA SÉRIE (3 horas)

I- *Leitura*- **Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil.**

II- *Gramática* - **Com apoio nessa leitura**, se tratará do seguinte:

Unidade I - 1. Preposições. Exercícios de regência para aquisição do bom uso das preposições. 2. Substituição de frases por outras diversas, mas equivalentes pelo sentido. 3. Primeiras noções de subordinação. 4. Estudo de análise léxica e sintática, um tanto mais desenvolvido que na primeira série. [...]

Outros exercícios - Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

1 - **Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.**

2 - Exercícios de ortografia e pontuação.

3 - Exercícios de exposição oral e de redação.

4 - **Estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula.**

(Programa de português do ciclo ginásial, 1942 – RAZZINI, 2000, Anexos, grifos nossos).

Se analisarmos as relações de pontos de prova de 1943 em diante para o ensino ginásial do Colégio Franciscano Santo Antônio (lembrando que aqui já tínhamos o curso ginásial organizado em quatro anos), veremos que a leitura continua não figurando entre os pontos de prova, o que, como já dissemos antes, não a configura como atividade que tinha um fim em si mesma. No entanto, através da análise desses pontos, é possível depreender o papel que a leitura continua tendo nas aulas de Língua Portuguesa.

Observando, por exemplo, os temas de redação para o ano de 1945 (do Colégio Franciscano Santo Antônio), veremos que se destacam propostas de redação com base na tipologia escolar clássica, sublinhando o papel da descrição e da narração na séries do curso ginásial. No entanto, numa remissão provável a textos lidos em sala de aula, encontraremos, entre os temas de redação alinhados para a 1a. série em 1945: “1. O lobo e o cordeiro; 2. Antônio gazeando a aula [...]; 5. O corvo e a raposa [...]; 7. As duas cachorras; 8. O burro gramático [...]”. Os pontos 1, 7 e 8 referem-se a fábulas, sempre muito presentes nas leituras realizadas em sala de aula (desde as séries do ensino

primário), em virtude, acreditamos, de seu tom moralizante. Lembramos que “O lobo e o cordeiro”, “O corvo e a raposa” e “As duas cachorras” são fábulas presentes na obra de Monteiro Lobato (Fábulas, Histórias de Tia Nastácia e Histórias Diversas) e que os textos de Monteiro Lobato constituíam parte de antologias da época, principalmente daquelas voltadas às primeiras duas séries do curso ginasial. Como exemplo, podemos citar o *Curso de Português para o 1o. ano do curso ginasial*, de Aníbal Bruno, adotado no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).

O fato de os “temas” apontados dentre os pontos de prova remeterem a textos presentes nas antologias da época pode sugerir que as redações desenvolvidas nas duas provas parciais então realizadas pelos alunos eram, de fato, exercícios de reescrita, e que tais textos configuravam-se à maneira de leituras modelares, uma prática que, como já apontamos anteriormente, a escola e programas anteriores de ensino já haviam consagrado para as primeiras séries do então antigo ensino secundário.

Vejamos que isso corrobora com o que recomendam as *Instruções de 1942* (BRASIL, 1942), quando se refere especificamente ao trabalho desenvolvido na primeira série do curso ginasial. Nessa série, os alunos deveriam realizar “breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos na aula, pequenos ditados e exercícios elementares de redação.”. Para a segunda série, o documento recomenda que se continue com os exercícios de exposição oral e que aí se iniciem “exercícios francos de redação”.

A abordagem das mesmas temáticas moralizantes e nacionalista presentes nas leituras dos livros didáticos também se marca nos “temas” de redação para as séries do curso ginasial do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova). Entre esses “temas” temos, por exemplo, para a primeira prova parcial do ano de 1949, para a 1a. série: “O bom exemplo, Valor do trabalho, Nunca devemos mentir, Sejamos bons brasileiros, A preguiça é um vício e uma vergonha”. Na mesma prova temos, para a segunda série: “A delicadeza é necessária, A ociosidade é perniciosa, A operosidade da abelha”. Para a segunda prova parcial do mesmo ano temos, por exemplo: “A língua nacional, O asseio, O bom comportamento, O preguiçoso, Gosto do meu lar, O valor do estudo”. Vemos aqui configurada a tríade: Deus,

Pátria e Família que constituía lema da coleção FTD para o curso ginásial, recomendado pelo programa de 1942 (Figura 34).

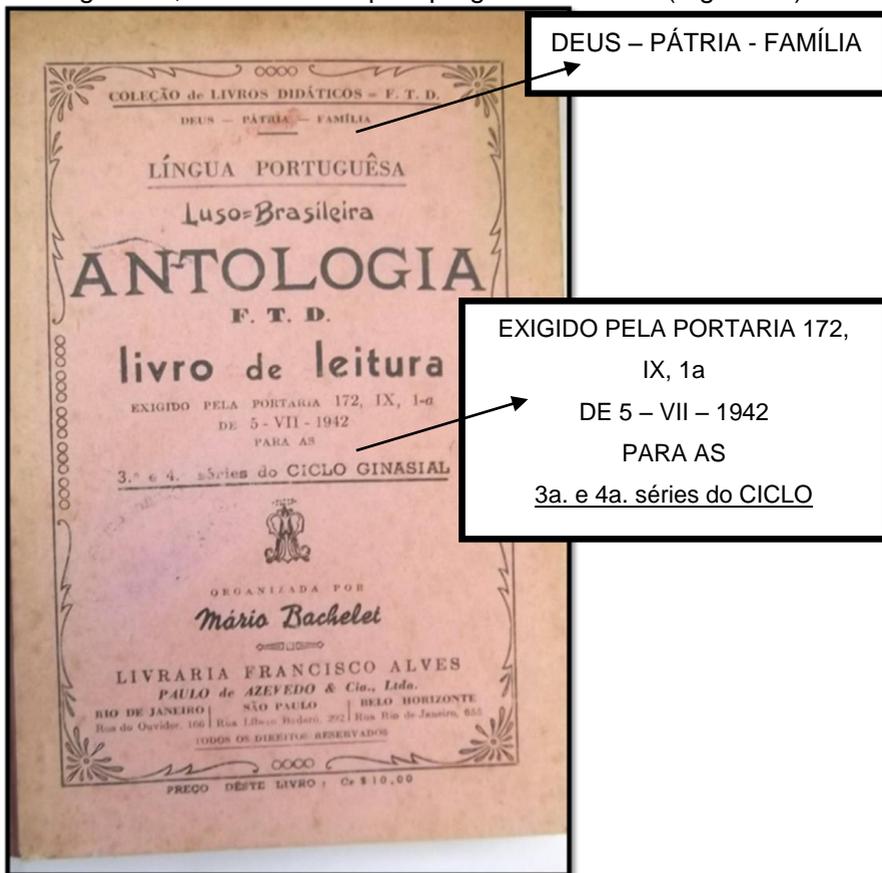


Figura 34 – Capa da Antologia FTD, edição de 1942
Fonte: FARIAS (2010)

Acreditamos ser importante ressaltar, dentre esses temas, um em especial, “O bom e o mau livro”, o qual sinaliza o papel da escola na seleção de leituras recomendadas e censuradas tanto no espaço da sala de aula, quanto no universo extramuros da escola. Mais uma vez estamos falando do trabalho da ideologia oficial, do controle do dito, da pretensa homogeneização do discurso da escola e que circula na escola (CHERVEL; COMPÈRE, 1999), das forças centrípetas de centralização da

língua, do discurso (BAKHTIN, 1998 [1975]) e da própria atividade humana, e do cerceamento dos letramentos (HAMILTON, M., 2000).

Outra questão que entendemos relevante diz respeito à exploração da leitura para a abordagem de vocabulário, ortografia, pontuação e norma culta. A partir da reforma, observamos que o vocabulário constitui um ponto de prova em todas as quatro séries do ensino ginásial no Colégio Franciscano Santo Antônio. Nas duas primeiras séries, a isso se soma a análise lógica de períodos (do período simples, na 1ª. série; e do período composto por coordenação, na 2ª. série); nas duas últimas, somam-se “sinônimos e bom emprego dos vocábulos”.

A relação com os textos e excertos lidos em sala de aula fica clara na lista de pontos de prova para 1943 no Colégio Franciscano Santo Antônio. Na lista de pontos para a primeira prova parcial para a 1ª., 2ª., 3ª. e 4ª. séries do curso ginásial figuram respectivamente: “vocabulário de sete trechos lidos em classe” e “vocabulário de oito trechos lidos em sala”, “amostra prática de análise – vocabulário”, “vocabulário dos trechos lidos e comentados em sala”.

Chamamos especial atenção para o ano de 1942, para o qual temos dados relativos aos conteúdos trabalhados nas séries do curso ginásial do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) para os meses de maio a novembro. A análise desses dados permite perceber que as atividades de exploração do vocabulário e de interpretação de textos centralizavam-se principalmente nas três primeiras séries do curso ginásial, ainda que, então, na terceira série e quarta série, fossem principalmente abordadas questões relativas à gramática histórica e à literatura, respectivamente.

Aparecem listados para a 2ª. série, nos meses de maio a novembro, os seguintes conteúdos: para o mês de maio, “leitura expressiva, vocabulário, interpretação”; para os meses de junho e julho, “leituras com interpretações e reproduções orais e por escrito. Redações – Vocabulário”; para o mês de agosto, “Vocabulários. Sinônimos. [...] Leituras. Reproduções orais e por escrito.”.; para o mês de setembro, “Leituras. Vocabulário”; para os meses de outubro e novembro, “Leitura. Estudo metódico do vocabulário.”. Se observarmos os conteúdos listados para a 1ª. e a 3ª. séries, verificaremos que eles são bastante semelhantes.

Entretanto, ao observamos a relação de pontos de prova (de 1949 em diante) para o curso ginásial do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), observamos que questões relativas a vocabulário e análise lógica não figuram entre eles, ainda que se dê atenção bastante relevante ao trabalho com o vocabulário nas *Instruções* de 1942 (BRASIL, 1942), desde a primeira série. Partindo dos textos e excertos presentes na antologias, segundo o documento, dever-se-ia proceder ao estudo do vocabulário. O professor, então, deveria, na primeira série, ensinar os alunos a usarem o dicionário e solicitar que construíssem frases em que tais palavras estivessem empregadas. Na segunda série, esse procedimento deveria ser repetido, acrescentando-se, então, o ensino de sinônimos e antônimos. Como já dissemos, os sinônimos figuram entre os pontos de prova para terceira e quarta séries para o Colégio Franciscano Santo Antônio, mas não entre os pontos de prova para o Colégio Pedro II (antiga Escola Nova).

Realçamos que o fato de questões relativas a vocabulário não aparecerem entre os pontos de prova do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) não significa que elas não eram abordadas em sala de aula, mas sinaliza o grau de importância relativa dado a esse conteúdo. Talvez, nesse colégio, o vocabulário fosse (assim como a leitura) entendido como um conteúdo subsidiário ao desenvolvimento de outras atividades, como, por exemplo, a prática da redação; enquanto, no Colégio Franciscano Santo Antônio, ele era compreendido de outra forma.

Vejamos que a existência de documentos oficiais de ensino, sejam eles leis, decretos ou programas de ensino, independentemente das práticas fiscalizadoras a eles atrelados, tomam uma dimensão particular no espaço da sala de aula e em cada instituição de ensino específica. Lembramos que, como aponta Bakhtin (2003a [1919]), responsividade e responsabilidade estão sempre atreladas à constituição do sujeito e à maneira como ele realiza suas escolhas. O sujeito professor elabora, em seus enunciados e atos responsáveis, respostas aos documentos oficiais de ensino, aos programas de disciplina, aos inspetores de ensino, mas também aos alunos, excedentes de visão do professor (RODIGUES, 2009), com os quais dialoga no espaço da sala de aula, espaço esse em que faz escolhas balizadas pelo seu horizonte apreciativo em

constante reelaboração no curso das interações que se efetivam na esfera escolar e nas esferas que com ela dialogam.

No que tange ao uso dos textos trabalhados em sala de aula para exemplificação de matéria gramatical, nas *Instruções metodológicas para a execução do programa de português*, de 1942 (BRASIL, 1942), essa relação é clara, principalmente para o uso em exercícios de análise, mas, de forma geral, para exercícios focados na abordagem metalinguística de gramática.

Além disso, estudando as *Instruções*, vemos, claramente, o que se esperava que fosse feito no espaço da sala de aula.

Vejamos, por exemplo, as recomendações para a 1a. , 2a e 4 série respectivamente:

7. **Durante alguns dias [o professor] auxiliará os alunos a descobrirem, nos textos, todos esses tipos de oração;** e quando vir que eles já tem adquirido certa prática de tais pesquisas, entrará a ministrar as noções de sujeito e de predicado, tudo, porém, de modo muito simples e adequado à tenra mentalidade de crianças de onze anos [...]

9. Vencida essa primeira dificuldade, prosseguirá o professor nas suas lições de gramática, tendo o cuidado de reduzi-las ao mínimo possível, transmiti-las por processos indutivos e **diligenciar extraí-las dos próprios textos de leitura.** (*Instruções metodológicas para a execução do programa de português, de 1942 – RAZZINI, 2000, Anexos, grifos nossos*).

[...] 2. O professor transmitirá a noção de preposição por meio do exame de frases lidas na aula, as quais [sic] figurem preposições.

3. **Depois, ajudará os alunos a descobrirem preposições nas páginas de leitura [...].** (*Instruções metodológicas para a execução do programa de português, de 1942 – RAZZINI, 2000, Anexos, grifos nossos*).

[...] 2. **Ainda aqui os textos de leitura é que fornecerão ao professor o ponto de partida das suas explicações, ou melhor, das suas conversas com os alunos a respeito da matéria do programa.** Com efeito, ser-lhe-á fácil, tomando uma palavra do texto, separar as sílabas, contá-las, recordar a denominação dos vocábulos em oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos, e mostrar e caracterizar as várias espécies de fonemas componentes das sílabas, e, uma vez apreendidas pelos alunos as novas noções, aplicá-las ou verificá-las a propósito de outros vocábulos. (Instruções metodológicas para a execução do programa de português, de 1942 – RAZZINI, 2000, Anexos, grifos nossos).

Analisando a relação de pontos de prova para o curso ginásial do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) para 1949, vemos que as recomendações das *Instruções de 1942* referentes à seleção de textos para os exercícios de análise lá aparecem materializadas. Vemos, por exemplo, que entre os períodos para análise sintática mencionados nos pontos da 2ª. prova parcial para o primeiro ano do curso ginásial dessa escola, em 1949, destaca-se o uso de “máximas morais e patrióticas e provérbios de conselhos atinentes à vida prática” para os exercícios de análise:

O forte pode dominar o fraco, mas nunca poderá vencer a sua vontade.

Os soldados lutam pela pátria e dão-lhe dias gloriosos.

Os avarentos adoram o dinheiro, não querem praticar a caridade e quase sempre morrem na miséria.

O rico parece feliz, mas não o é; a ambição o devora.

O pão é o símbolo do alimento, por êle vencemos as maiores dificuldades.

Roma é uma cidade belíssima e a sede da Igreja; todos os estrangeiros admiram a sua magnificência.

O patriotismo é uma bela virtude e o fundamento da sociedade, mas nem todos o sabem praticar.

Este médico salvou a vida de meu filho e continua meu grande amigo.

Ninguém deve ofender seu próximo, mas ajudá-lo com dedicação.

Faze o teu dever, ama teu próximo e será feliz neste mundo.

Ontem visitei meu primo, conversei muito com êle e ganhei um bonito presente.

A humildade é uma bela virtude, mas a humilhação é uma fraqueza.

O vícios corrompem o coração; por isso os homens viciados são sempre perniciosos.

Durante a aula o bom aluno é atento, não perde seu tempo e por isso recebe boas notas.

Nos dias de calor, o camponês faz o seu trabalho na roça e no outono colhe os frutos.

O homem de bem é discreto; observa os defeitos alheios, mas nunca fala deles.

Sejamos honestos em nossos negócios e procuremos obter sempre lucros lícitos.

Nossa pátria é um país maravilhoso: dá abrigo a todos e a todos dá felicidade.

O bom alimento conserva nossas fôrças; os bons conselhos alimentam o nosso espírito.

O aluno desobediente não goza de simpatia e encontra sempre tropeços na vida.

(ANEXOS – ANEXO Z).

É assim que a disciplina de Língua Portuguesa, por meio da leitura de textos e excertos de textos selecionados, vai cumprindo um papel na inculcação de valores presentes na ideologia oficial e é assim que ecoam, no discurso escolar, no discurso do professor e nos enunciados que circulam na esfera escolar, o discurso oficial dos documentos de ensino. Como afirma Bakhtin (1998 [1975]), a natureza do discurso e de sua materialidade – o enunciado – é essencialmente dialógica e social e axiologicamente orientada.

Os exercícios de gramática, preponderantemente os exercícios de análise (lógica, léxica, sintática, etc.), eram realizados com base em textos/excertos utilizados nas atividades de leitura explicada (entendidas, principalmente, como atividades de leitura acompanhadas de estudo do vocabulário), leitura oralizada, repetição e memorização. Assim é que, dentre os conteúdos de ensino para a segunda série do Colégio Franciscano Santo Antônio, em 1942, estavam listadas, por exemplo, “anotações gramaticais à margem da leitura”. Vejamos que a relação de conteúdos abordados no curso secundário do Colégio Franciscano Santo Antônio em 1942 é anterior às *Instruções metodológicas para a execução do programa de português de 1942*, no entanto, alinha-se também aqui às suas recomendações, materializando orientações metodológicas para o ensino de língua portuguesa que se viam realçadas naquele momento específico.

Como vimos ao longo desta seção, o ensino e aprendizagem da leitura entre o início da década de 1940 e o final da década de 1950 no contexto do ensino ginásial da cidade de Blumenau muito se aproximava da realidade observada no contexto macrocultural e das instruções materializadas nos documentos oficiais de ensino. De forma geral, reafirmamos que a leitura não tinha um fim em si mesma, ainda que fosse entendida como fundamental no espaço da sala de aula como apoio a todas as outras atividades que já mencionamos. Essa concepção de leitura corrobora com uma percepção de texto entendido como estrutura, na qual os sentidos se encontram congelados pelo autor e precisam ser decifrados pelo leitor.

Corrobora ainda com o afastamento entre a realidade dentro e fora dos muros da escola e para a eleição de letramentos escolares; letramentos esses dominantes e afins apenas com aqueles cultivados por uma pequena elite letrada, a qual, em muito, contribuía para a manutenção das poucas escolas, as quais seus filhos frequentavam. Vejamos agora a questão do ensino e aprendizagem da redação escolar.

6.2.4.2.2 O ensino e a aprendizagem da redação/composição escolar

Como vimos mencionando ao longo desta seção quaternária (seção 6.2.4.2), as atividades de escrita estavam vinculadas à leitura de textos modelares, que serviam como exemplo, fonte de vocabulário e inspiração temática à escrita de novos textos. Além disso, nas primeiras séries do curso ginásial, os textos lidos eram reenunciados pelos alunos oralmente e por escrito durante as aulas e nas provas realizadas.

Nas *Instruções de 1942* (BRASIL, 1942), a prática da redação escolar no ginásio estava atrelada: na primeira série, a breve exposições orais, reprodução livre de trechos lidos em aula e exercícios complementares de redação; na segunda série, a exercícios de exposição oral e exercícios de redação; na terceira série, a exercícios de exposição oral, redação e composição; na quarta série, à redação de cartas, bilhetes, telegramas e documentos oficiais e à composição.

Analisando os pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio, veremos que, até 1944, de forma geral, prevalece, entre os “temas” de redação da 1a. à 3a. série, a reenunciação de textos literários; dentre os quais ressaltamos os de Monteiro Lobato (alguns já aqui citados para a 1a. e 2a. séries e outros como “A lição dum burro” e “O congresso dos ratos”, “temas” de redação em 1943 para a 3a. série), e temáticas relativas ao cotidiano do aluno e ao cotidiano escolar, como: “Como passo meus domingos”, “O primeiro dia de aulas”, “O banho no rio”, “Um dia de aulas”, entre outros.

Já no que se refere à quarta série, observamos: (1) a presença de redações com motivação temática variada, por exemplo, *21 de abril, Meus projetos para o ano vindouro, Um incêndio*; (2) a presença de redações com inspiração temática baseada em máximas e/ou provérbios, como, por exemplo, “Uma vez atirada, nem a pedra nem a palavra voltam mais”, “De pequenino se torce o pepino”, “Quem o alheio veste, na praça despe”; (3) a presença de redações baseadas na tipologia escolar clássica (descrições, especificamente); (4) a presença de cartas e ofícios, os quais se tornam mais raros entre os pontos de prova nos anos de 1945 a 1948. De forma geral, essa

abordagem corrobora com o que Bunzen (2006) nomeia como *pedagogia da exploração temática* e com propostas de redação de textos sem um objetivo específico e sem preocupação sociointerativa explícita, “uma prática de ensino de escrita que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem” (BUNZEN, 2006, p. 148) e pouco colabora para que o aluno reflita sobre a construção da autoria no texto e através dele.

Já analisando os pontos de prova do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), observamos um cenário um pouco diverso. Primeiramente, notamos que, desde as primeiras séries do ensino ginásial, está relacionada entre os pontos de prova a redação de cartas. No ano de 1949, por exemplo, temos relacionados entre os “temas” de redação: da primeira série, carta a um amigo, carta aos pais e carta a um professor; da segunda série, carta a um amigo e carta a um superior; na terceira série, carta amistosa, carta a um amigo e carta a um superior; na quarta série, carta a um superior e carta amistosa.

Também, ainda que nos pareça haver, entre os pontos de prova, atividades de reenunciação de textos lidos em sala de aula – como, por exemplo, A Cigarra e a Formiga, tema definido para um dos pontos de prova para a 2ª. série do curso ginásial do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) no ano de 1949 (Anexo Z) – acreditamos que prevalecem as redações temáticas em todas as séries do curso ginásial, obedecendo a temáticas muito semelhantes àquelas delineadas no Colégio Franciscano Santo Antônio. Assim, havia redações alinhadas à temática patriótica, como: a Missão do soldado (1949, 3ª. série), a Inconfidência Mineira (1949, 4ª. série), Minha grande pátria (1949, 2ª. série), Meu Brasil (1950, 1ª. série), Orgulho-me de meu país (1950, 4ª. série); redações alinhadas às temáticas da virilidade, moralidade, família e trabalho, como: Amarás a teus pais (1949, 3ª. série), A harmonia no lar (1949, 3ª. série), Valor da educação física (1949, 4ª. série), Viver é lutar (1949, 4ª. série), Como entendo a virtude (1949, 4ª. série), A perseverança vence tudo (1950, 2ª. série), Nunca devemos mentir (1950, 4ª. série), Valor da saúde (1950, 3ª. série), A higiene (1950, 3ª. série); redações alinhadas à temática religiosa, como: O poder da oração (1950, 2ª. série); redações enfocando o contexto da cidade de Blumenau, como: Blumenau (1949, 2ª. série), o rio Itajaí-açu (1950, 4ª. série),

Impressões de Blumenau (1949, 4ª. série); redações voltadas ao universo escolar , como: O bom aluno (1950, 3ª. série), A vida escolar (1950, 2ª. série), Por que devemos estudar (1950, 1ª. série), A escola (1950, 1ª. série); redações voltadas a hábitos culturais presentes na cultura escrita, como: O livro (1950, 3ª. série), O valor da imprensa (1949, 4ª. série), As boas leitura (1949, 4ª. série); redações sobre temáticas diversas, contemplando, frequentemente, hábitos do dia a dia inscritos na cultura local: Descrição de um passeio (1950, 4ª. série), A noite de Natal (1950, 3ª. série), O cinema (1950, 2ª. série).

Mesmo que, em linhas gerais, a configuração da prática de redação nas duas escolas estudadas (Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) e Colégio Franciscano Santo Antônio) se assemelhe ao que determina o discurso oficial materializado nas *Instruções* de 1942, não há uma coincidência absoluta. Sobretudo, realçamos, em ambas as escolas, a total ou quase total ausência, dentre os pontos de prova, da redação de bilhetes, telegramas e documentos oficiais (recomendada nas *Instruções de 1942*), ainda que se escrevessem cartas (mais frequentes entre os pontos de prova do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova)). Dentre os pontos alinhados para as provas de licença ginásial, essa ausência é total, sendo todas as redações, temáticas.

No entanto, é curioso apontar que, nas primeiras décadas do século XX, a redação de cartas e documentos oficiais ocuparam espaço bastante relevante no ensino secundário, tanto no Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) quanto na Escola Nova. Estimamos, porém, que havia uma diferença importante entre aquele e esse momento, ou seja, estamos falando de cronotopos diversos e, portanto, de sujeitos, valores e demandas diferentes (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Naquela época, o comércio e a indústria em expansão exigiam trabalhadores que pudessem dar conta da escrituração mercantil e da mediação de interações realizadas principalmente através de textos escritos. Entendemos que a dificuldade de acesso ao curso superior e mesmo ao curso secundário equiparado, ou

oficializado²⁷⁷, fazia com que os cursos então ofertados por ambas instituições de ensino se configurassem como o horizonte de expectativa das classes economicamente mais favorecidas e a possibilidade de preparação para o ingresso nessas atividades. Para tanto, a redação de cartas e de documentos oficiais parecia bastante relevante.

Em meados da década de 1940 e 1950, a realidade era outra. De forma geral, eram os filhos das famílias mais favorecidas economicamente que frequentavam as poucas turmas do curso ginásial então ofertadas em Blumenau. A esses sujeitos era possibilitada a continuidade dos estudos nas classes do curso científico (no Colégio Franciscano Santo Antônio) e da escola normal (no Colégio Pedro II e, posteriormente, no Colégio Sagrada Família). Ainda, havia a possibilidade de realizar um curso superior na capital e se vincular a outras atividades profissionais, então, mais valoradas socialmente. Essas modificações foram criando novas demandas para o curso ginásial na cidade e contribuindo para uma formação mais enciclopédica, focada na própria escola e na produção de textos de gêneros escolarizados (a redação escolar).

Esse movimento significou, de certa forma, um afastamento dos letramentos locais em benefício de letramentos globais, aos quais a escola e os documentos oficiais de ensino imputavam maior valor, e sublinhou, nas atividades de leitura, a importância do texto literário (como texto modelar) sobre os textos das demais esferas da criação verbal.

Acreditamos que a insistência na leitura de textos modelares, no contato com os quais o aluno poderia desenvolver a “expressão clara e elegante”, contribuiu também, de certa forma, para diminuir a relevância desses gêneros (carta, bilhete, telegrama, ofício, memorando, etc.) no currículo escolar. Vejamos que as próprias *Instruções* de 1942, em suas *Observações gerais*, sublinham a importância de o professor incutir nos alunos o respeito e o amor à língua nacional, mas, sobretudo, a clareza, a expressividade e o bom gosto,

²⁷⁷ Lembramos que até a equiparação do Colégio Franciscano Santo Antônio ao Colégio Pedro II (RJ) no início da década de 1930, o ensino secundário em Blumenau era não oficial.

[...] 2. Sobretudo os fará respeitosos da sua modalidade mais nobre, a língua literária, visto ser esta a de mais importante papel social e político e, ao mesmo tempo, um dos mais fortes fatores do progresso, por constituir, através das idades, um fio de transmissão de geração para geração e, no espaço, um laço de aproximação dos contemporâneos, evitando, de um e outro modo, o estéril isolamento do homem. [...]

8. Procure-se a correção e a propriedade, mas sem rigidez, e de par com a clareza, a expressividade e bom gosto. (Instruções metodológicas para a execução do programa de português, de 1942 – RAZZINI, 2000, Anexos, grifos nossos).

Sublinhamos que os gêneros da esfera do trabalho, dadas as suas próprias características temáticas, composicionais e estilísticas e aos particularidades das interações que medeiam, são mais formalizados e pouco favoráveis à exploração da expressividade individual. É ainda digno de nota que, independentemente de a escola solicitar a redação de textos desses gêneros, acreditamos que era comum que os alunos redigissem cartas (dado inclusive o fato de diversos alunos serem internos) e requerimentos à direção do colégio. Localizamos diversos requerimentos redigidos pelos alunos e endereçados à direção e/ou a professores a propósito da solicitação de provas de segunda chamada, provas de recuperação, entre outros motivos. Logo, essa prática fazia parte da rotina do aluno, ainda que isso não signifique que a escrita de textos desses gêneros constituía conteúdo de ensino e aprendizagem.²⁷⁸

Ainda achamos interessante realçar, dentre os pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio no final da década

²⁷⁸ Nossos dados são constituídos principalmente por relatórios dos inspetores de ensino nos quais constavam, entre outras informações, as listas de pontos de prova e, em alguns casos, as relações de conteúdos abordados em sala. Não tivemos, portanto, acesso a provas, redações de alunos e exercícios que poderiam contribuir para melhor elucidar essas questões.

de 1940, a redação de *creias*²⁷⁹, gênero do discurso profundamente atrelado à prática da oratória. Lembramos que, em 1959, a escola viria a fundar sua academia de oratória (Academia Mont'Alverne), atualmente, com 54 anos de existência. Isso nos remete à importância tradicionalmente dada à oratória na formação das elites dirigentes, sobre a qual falamos anteriormente.

Por fim, é importante realçar que, nas duas instituições de ensino, os temas de redação repetem-se de um ano para o outro nas mesmas séries, o que sugere, por um lado, que as leituras também se repetiam, uma vez que algumas propostas de redação eram de fato propostas de retextualização de textos lidos em aula e, por outro lado, a percepção de que se lidava então com uma dada homogeneidade no que tange à constituição das turmas e dos sujeitos.

Essa abordagem nos faz pensar em um projeto autônomo de letramento, fundado em bases cognitivas, investido de uma pseudoneutralidade, mas profundamente ideológico e autoritário, na medida em que impõe à escola apenas o trabalho com os letramentos dominantes (HAMILTON, M., 2000), principalmente com textos literários, os quais entende dotados de legitimidade e reconhecimento e, que possivelmente, seriam os que melhor poderiam servir à formação do caráter do sujeito útil ao projeto de sociedade então delineado pela ideologia oficial, pelo menos no âmbito do país e do estado.

Por fim, acreditamos ser interessante pensar nas concepções de língua e texto que depreendemos dos documentos. No que tange à concepção de língua, corroboramos com a posição de Soares (2002), quando afirma que era a noção de língua como sistema que predominava nessa época, o que fica claro na centralidade dada, na escola, aos exercícios de análise e a uma abordagem de natureza metalinguística das questões gramaticais.

²⁷⁹ A *creia* era um gênero do discurso frequentemente trabalhado nas aulas de oratória e obedecia a um esquema de construção modelar, dividido em partes sequenciadas: *Quis?*, *Quid?*, *Cur?*, *Contra!*, *Símile!*, *Exemplar!*, *Teses!*, *Conclusio!* Disponível em: <<http://www.communic.com.br/conteudo.asp?id=464&tipo=8>>. Acesso em: 28/10/2013.

A oração é tomada como unidade de significação na língua, o que fica claro analisando-se os mesmos exercícios e as próprias páginas das gramáticas e dos livros didáticos então em circulação. As atividades de análise de períodos simples e compostos ancoravam-se na oração, em outras palavras, não se analisavam palavras soltas, mas termos da oração, classes gramaticais nela articuladas e orações relacionadas umas às outras no período.

Quanto ao texto, interessava pensar a sua estrutura, a sua expressividade, a sua correção, a sua elegância e a sua articulação a textos modelares que lhe serviam de base e inspiração. Para tanto servia a eleição de uma literatura canônica, e, por conseguinte, o cultivo de uma linguagem literária e de gêneros literários em detrimento a gêneros em circulação em outras esferas, como, por exemplo, a esfera do trabalho ou a esfera do cotidiano.

Por fim, resta-nos falar do ensino e aprendizagem da gramática, assunto da próxima subseção.

6.2.4.2.3 O ensino e aprendizagem da gramática

Já mencionamos que o ensino da gramática nas duas escolas estudadas, assim como na macrocultura, tinha dois grandes focos, a saber: o ensino da gramática normativa e o ensino da nomenclatura gramatical, e, para tanto, baseava-se principalmente em uma abordagem metalinguística dos fatos da língua e organizava-se com base na transposição didática de conteúdos dispostos na gramática (compêndios) para o espaço da sala de aula.

Para que comparemos o espaço prescrito ao trabalho com a gramática ao espaço prescrito para o trabalho com outros conteúdos de ensino nas *Instruções de 1942* (BRASIL, 1942), vejamos o programa de Português da primeira série:

I – Leitura – Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal.

II – Gramática – com apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

Unidade I – 1. Oração. Sujeito e predicado. Oração sem sujeito, oração sem verbo. 2. Substantivo, artigos, adjetivo, numerais. 3. Gênero e número. Idéia de concordância nominal. Exercícios para o bom emprego dos artigos e dos numerais.

Unidade II – 1. Verbo: números, pessoas, tempos e modos. Vozes. 2. Verbos regulares e irregulares. Exercícios de conjugação, feitos por meio de frases. 3. Exercícios de concordância do verbo com o sujeito.

Unidade III – 1. Pronomes, advérbios. 2. Coordenação. Noção de conjunção coordenativa. 3. Estudo simultâneo e moderado da análise léxica e da sintática, não indo além do período composto por Coordenação. 4. Exercícios para o bom emprego dos pronomes, sobretudo do relativo cujo e dos demonstrativos.

III – Outros exercícios – além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

1 – Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.

2 – Exercícios de ortografia e **pontuação**, ditado de pequenos trechos de assuntos instrutivo e educativo e de sentenças de conteúdo moral ou patriótico.

3 – Breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos na aula, redação escrita de frases curtas e pequenas descrições à vista de gravuras. (Programa de português do ciclo ginasial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos, grifos nossos).

Como se pode perceber a partir da leitura do excerto acima, é o estudo da gramática sob uma perspectiva metalinguística que constitui o conteúdo estruturador do currículo escolar e aquele que nele prepondera, ainda que seja a leitura o ponto de partida para todas as atividades. Da leitura se retiram os itens de vocabulário, nela se apoiam parte dos exercícios de ortografia (ditados), é ela o modelo para os textos a serem

produzidos e os textos/excertos de textos lidos servem à exemplificação de itens gramaticais, à prática de análise e aos exercícios gramaticais.

Vejam, no quadro 6, o resumo dos pontos de prova para a primeira série do curso ginásial para o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) (1943 - 1948) e, no quadro 7, para o Colégio Pedro II (Blumenau):

Conteúdos	1943	1944	1945	1946	1947	1948
Itens gramaticais						
1. Oração: sujeito e predicado	X	X		X	X	X
2. O substantivo: gênero, número do substantivo, inclusive plural dos substantivos compostos	X	X		X	X	X
3. O artigo	X			X	X	X
4. O adjetivo: gênero dos adjetivos, grau	X	X		X	X	X
5. Os numerais	X			X	X	X
6. Artigo e crase	X			X	X	X
7. Verbos: tempos simples e compostos, derivação dos tempos, modos dos verbos, vozes, formação da passiva, verbo com pronome enclítico	X	X		X	X	X
8. Concordância nominal e verbal	X			X	X	X
9. Pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos	X	X		X	X	X
10. Advérbio	X	X		X	X	X
11. Interjeição		X				
12. Preposição		X				
13. Verbo e complemento: objeto	X			X	X	X

direto e terminativo						
Análise lógica do período simples	X	X	X	X	X	X
Redação ²⁸⁰	X	X	X	X	X	X
Ditado ou vocabulário	X			X	X	X

Quadro 6 – Resumo de pontos de prova para a 1ª. série – Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo)
 Fonte: Dados de pesquisa

O quadro nos permite perceber: (1) o fato de que a produção de redações constitui ponto de prova ao longo de todos os anos analisados, como já dito anteriormente; (2) a presença de ditados e a exploração do vocabulário estudado em sala em quase todos os anos, com exceção dos anos de 1944 e 1945 (para os quais só temos dados parciais); (3) a variedade de pontos gramaticais abordados e a preponderância desses pontos na definição dos conteúdos das provas; (4) a regularidade dos conteúdos abordados no que tange aos itens gramaticais; (5) uma coincidência quase total entre os itens gramaticais alinhados como pontos de prova e o que era determinado no *Programa para o ensino de português* de 1942 (BRASIL, 1942), do qual só se exclui a noção de conjunção coordenativa.

Conteúdos	1949	1950
Itens gramaticais		
1. Oração (definição e classificação): sujeito e predicado (nominal e verbal)	X	X
2. O substantivo: gênero, número do substantivo, inclusive plural dos substantivos compostos	X	X
3. O artigo		
4. O adjetivo: gênero dos adjetivos, grau	X	X
5. Os numerais		X
6. Artigo e crase	X	X

²⁸⁰ Não desdobramos nesses dois quadros a abordagem da redação como ponto de prova, porque já o fizemos na seção anterior (*O ensino e a aprendizagem da redação escolar*).

7. Verbos: tempos simples e compostos, derivação dos tempos, modos dos verbos, vozes, formação da passiva, verbo com pronome enclítico	X	X
8. Concordância nominal e verbal	X	X
9. Pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos	X	X
10. Advérbio	X	X
11. Conjunções	X	X
12. Preposição	X	X
13. Verbo e complemento: objeto direto e terminativo	X	X
Análise léxica e sintática (do período composto por coordenação)	X	X
Redação	X	X
Ditado ou vocabulário		

Quadro 7 – Resumo de pontos de prova para a 1ª. série – Colégio Pedro II (antiga Escola Nova)

Fonte: Dados de pesquisa

Observamos que à exceção de ditados e atividades envolvendo vocabulário, todos os demais itens solicitados no *Programa* de 1942 (BRASIL, 1942) são contemplados na relação de pontos de prova do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova). De fato, os pontos de prova ainda contemplam a classificação do predicado em verbal e nominal, o que não é solicitado (pelo menos explicitamente) nas *Instruções de 1942*. Ressaltamos a preocupação com o atendimento ao programa, levando-se em consideração inclusive alguns detalhes, como a atenção especial dada ao pronome relativo “cujo”, um dos pontos de prova.

Vemos, portanto, que salvo pequenas discrepâncias, no que tange à primeira série, os conteúdos solicitados pelo *Programa de 1942* e aqueles efetivamente abordados nas duas instituições de ensino mostram-se coincidentes, como já ressaltamos anteriormente, inclusive em relação às temáticas abordadas nas atividades de redação (objeto da seção anterior) e à constituição dos períodos para análise (os quais, em geral, tinham tom moralizante ou nacionalista). Essa aproximação entre o discurso da escola e o discurso oficial de ensino sublinha o trabalho da ideologia oficial, no sentido da inculcação de valores, de metodologias e conteúdos de ensino.

A análise até aqui efetuada permite-nos apontar a centralidade dada, na 1a. série, ao estudo da morfologia, à análise sintática e lexical, ao estudo do vocabulário e à introdução ao estudo da sintaxe.

Vejam os conteúdos gramaticais listados para a segunda série no *Programa de 1942*:

[...] II – Gramática – com apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

Unidade I – 1. Preposições. Exercícios de regência para aquisição do bom uso das preposições. 2. Substituição de frases por outras diversas, mas equivalentes pelo sentido. 3. Primeiras noções de subordinação. 4. Estudo de análise léxica e sintática, um tanto mais desenvolvido que na primeira série.

Unidade II – 1. Predicado verbal, predicado nominal. O predicativo. 2. Aposição. O aposto. 3. Exercícios de conjugação dada especial ao imperativo, ao mais-que-perfeito simples do indicativo e ao futuro do subjuntivo. A forma mais-que-perfeito simples do indicativo com o valor de condicional e de imperfeito do subjuntivo. Exercícios. 4. Exercícios sobre verbos conjugados reflexamente e sobre verbos com o pronome *lo* ou *o* enclítico.

Unidade III – 1. O vocativo. Interjeições e locuções interjetivas. 2. Formação de palavras: composição, derivação. Prefixos e sufixos: exercícios. Formação parassintética. 3. Graus de significação do substantivo, do adjetivo e do advérbio: exercícios. 4. Comparação. Exercícios práticos sobre comparação.

III – Outros exercícios – Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

1 – Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.

2 - Exercícios de ortografia e pontuação. [...]

(Programa de português do ciclo ginásial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos)²⁸¹.

Como se observa no programa, também na 2a. série prevalece a abordagem de itens gramaticais, sobressaindo o estudo da regência, sintaxe do período simples e do período composto (introdução), verbos no modo imperativo, indicativo e subjuntivo, voz reflexiva e formação de palavras.

Para fins comparativos, apresentamos nos quadros a seguir – quadro 8 e quadro 9 – a relação de pontos de prova alinhados para a 2a. série no Colégio Franciscano Santo Antônio e no Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), respectivamente.

Conteúdos	1943	1944 ²⁸²
Itens gramaticais		
1. Preposição	X	X
2. Conjunção	X	X
3. Coordenação (e oração coordenada)	X	X
4. Subordinação (e oração subordinada)	X	X
5. Verbo e complement	X	X
6. Aposto e vocative	X	X
7. Verbos: com pronome enclítico, vozes, formação da voz passiva, defectivos e abundantes	X	
8. Interjeição	X	X
9. Formação das palavras: composição, derivação, formação parassintética, hibridismo, arcaísmo e neologismo	X	X
10. Sinônimos, antônimos, etc.	X	X
11. Graus dos substantivos e dos adjetivos	X	X
12. Grau dos advérbios		X
13. Regência		X
14. Substituição de frases		X

²⁸¹ Como estamos tratando aqui da abordagem de conteúdos gramaticais, recortamos do excerto as informações referentes à leitura e à redação, que já foram apresentadas nas seções anteriores. Nós apenas trouxemos essas informações quando falamos do primeiro ano ginásial para melhor esclarecermos de que maneira leitura e redação vinculavam-se aos estudos gramaticais.

²⁸² Nos anos seguintes não há discriminação do conteúdo gramatical abordado na 2ª. série, o qual figura como “Questões gramaticais”.

Análise de um período simples e de um período composto	X	X
Redação	X	X
Ditado ou vocabulário	X	X

Quadro 8 – Resumo de pontos de prova para a 2ª. série – Colégio Franciscano Santo Antônio
 Fonte: Dados de pesquisa

Conteúdos	1949	1950
Itens gramaticais		
1. Substantivos: grau, flexões, divisão		X
2. Preposição	X	X
3. Contrações	X	X
4. Conjunção	X	X
5. Coordenação (e oração coordenada)	X	
6. Subordinação (e oração subordinada)	X	
7. Verbo e complement	X	X
8. Aposto e vocative	X	X
9. Verbos: com pronome enclítico, vozes, formação da voz passiva, defectivos e abundantes	X	X
10. Formação das palavras: composição, derivação, formação parassintética, hibridismo, arcaísmo e neologismo	X	X
11. Crase	X	X
12. Regência		X
13. Substituição de frases	X	X
14. Orações reduzidas	X	
Análise de um período simples e de um período composto	X	X
Ditado ou vocabulário		
Redação	X	X

Quadro 9 – Resumo de pontos de prova para a 2ª. série – Colégio Pedro II (antiga Escola Nova)
 Fonte: Dados de pesquisa

A análise dos quadros permite inferir que, apesar de não haver total coincidência entre os pontos de prova e o *Programa de 1942*, ambos se aproximam bastante. No caso do Colégio

Franciscano Santo Antônio, observamos que o estudo da regência, dos graus dos advérbios e exercícios de substituição de frases ficam fora da relação de pontos de prova em 1943 e, em 1944, são os conteúdos concernentes aos verbos (verbos com pronome enclítico, vozes verbais, formação da voz passiva, defectivos e abundantes) que deixam de constar na relação.

Já no Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), observamos que, em 1949, os conteúdos relativos a substantivo, já abordados na 1ª. série, não constam na relação de pontos de prova da 2ª. série. Por outro lado, nesse ano, consta, na relação dos pontos de prova, *orações reduzidas*; conteúdo que desaparece no ano seguinte, juntamente com coordenação e subordinação.

A análise dos quadros nos permite inferir a centralidade, dada na 2ª. série, ao estudo da sintaxe da oração e do período, este último em ambos os anos observados no Colégio Franciscano Santo Antônio e apenas em um dos anos observados no Colégio Pedro II (antiga Escola Nova). No *Programa de 1942* (BRASIL, 1942), o estudo da sintaxe do período, mais especificamente, da subordinação, seria apenas introduzido nesse ano escolar. Ainda, observamos o aprofundamento dos estudos de lexicologia e a introdução dos estudos de morfologia. Essa abordagem privilegia o aprofundamento dos exercícios de análise léxica e sintática, sugeridos nas *Instruções* de 1942.

Quanto ao estudo da ortografia e da pontuação, também apontado no documento de 1942, entendemos que o primeiro está contemplado nas atividades de ditado, parte dos pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio e, provavelmente, prática comum em ambas as instituições de ensino. Ainda, entendemos que mesmo que não houvesse, no espaço da sala de aula, atividades específicas voltadas à abordagem de questões ortográficas e de pontuação, essas questões também estão de certa forma contempladas nas atividades de redação, tendo em vista, inclusive, o foco dado, nessas atividades, ao uso da gramática normativa.

Vejamos, agora, como os conteúdos de gramática relativos à 3ª. série são delineados no *Programa de 1942*.

[...] II – Gramática – Com apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

Unidade I – 1. Conjunções coordenativas. Exercícios sobre conjunções coordenativas. Estudo, mais minucioso e desenvolvido, do período composto por Coordenação. 2. Exercícios de análise léxica e sintática. 3. Idéia da sintaxe ideológica e afetiva: alguns exemplos expressivos.

Unidade II – 1. Conjunções subordinativas. Exercícios sobre conjunções subordinativas. 2. Exercícios para o correto emprego do verbo “haver” e da particular se em função apassivadora, e para o bom uso do infinito pessoal e impessoal. 3. Exercícios de concordância do predicativo do sujeito e do predicativo do objeto direto.

Unidade III – 1. O período composto por subordinação. 2. Exercícios de emprego de modos e tempos na oração subordinada. 3. Exercícios de análise léxica e sintática. 4. Exercícios sobre a colocação das palavras na frase, principalmente sobre a dos pronomes átonos.[...] (Programa de português do ciclo ginásial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

A análise do documento nos permite observar que as recomendações para o terceiro ano dizem respeito principalmente à abordagem da sintaxe do período composto por subordinação e/ou coordenação, particularidades da sintaxe de concordância e de colocação pronominal.

Vejamos agora como se delineavam os programas de provas para a 3a. série do Colégio Franciscano Santo Antônio e do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) nessa época (Quadros 10 e 11).

Conteúdos	1943	1944	1945	1946	1947	1948
Itens gramaticais						
1. Conjunções coordenativas	X	X	X	X	X	X
2. Conjunções subordinativas	X	X	X	X	X	X

3. Concordância	X					
4. O verbo haver	X			X	X	
5. Silepse	X	X		X	X	
6. Modos de subordinação	X		X	X	X	X
7. Modos de Coordenação			X	X	X	X
8. Infinito pessoal e impessoal	X	X		X	X	
9. Concordância ideológica	X			X	X	
10.O predicado e sua concordância	X	X		X	X	
11.Modos de apassivar	X			X	X	
12.Cláusulas substantivas, adjetivas e adverbiais	X			X	X	
13.Sinclitismo pronominal	X			X	X	
14.Sintaxe de colocação (a próclise, a ênclise, a mesóclise)	X	X		X	X	
15. Funções do pronome que	X			X	X	
16. Funções do pronome se/particula apassivadora	X			X	X	
17. Formas perifrásticas	X			X	X	
18. Várias acepções da particular que	X			X	X	
19.Análise de períodos simples e compostos	X	X		X	X	
20. Ordem Inversa		X				
Redação	X	X	X	X	X	X
Vocabulário	X	X	X	X	X	
Ditado		X				

Quadro 10 – Resumo de pontos de prova para a 3a. série – Colégio Franciscano Santo Antônio
Fonte: Dados de pesquisa

Anotamos que, para os anos de 1945 e 1948, só temos dados relativos à 1a. prova parcial. É digno de nota, porém, que os conteúdos alinhados para essas provas são idênticos aos alinhados em 1943, 1946 e 1947, o que nos sugere que os conteúdos alinhados para a 2a. prova parcial também o seriam.

Conteúdos	1949	1950
Itens gramaticais		
1. Conjunções: definição e Divisão	X	
2. Analogias de forma e sentido	X	X
3. Sintaxe ideológica e afetiva	X	X
4. Uso da particular se	X	X
5. Sujeito e sua divisão	X	X
6. Complemento objetivo		X
7. Complemento terminative		X
8. Complementos acidentais		X
9. Qualidades do estilo	X	X
10. Linguagem projetada ao future	X	X
11. Classificação da proposição quanto à natureza e sentido	X	X
12. Classificação da proposição quanto à ordem e quanto aos termos.	X	
13. Classificação das orações quanto à natureza		X
14. Concordância regular	X	X
15. Funções da palavra que	X	X
16. Regência	X	
17. Concordância nominal e verbal	X	X
18. Infinito verbal	X	X
19. Verbos defectives		X
20. Vícios de linguagem	X	X
21. Silepse	X	
22. Colocação pronominal: próclise, ênclise e mesóclise	X	X
23. Pontuação: Vírgula	X	
24. Etimologia: prefixos		X

25. Funções do verbo haver		X
Análise léxica e sintática do período composto	X	X

Quadro 11 – Resumo de pontos de prova para a 3ª. série – Colégio Pedro II (antiga Escola Nova)

Fonte: Dados de pesquisa

Vejam os que, para a 3ª. série, há uma pequena diferença nos conteúdos abordados no Colégio Franciscano Santo Antônio e no Colégio Pedro II (Escola Nova), ainda que em ambos predomine a abordagem metalinguística da gramática e itens de gramática normativa. Por exemplo, dentre os pontos de prova listados na primeira escola, há *funções do pronome se*, algo que não é ponto de prova na segunda escola; por outro lado, na relação de pontos de prova da segunda escola há *Sujeito e sua divisão*, conteúdo não abrangido na relação de pontos de prova da primeira escola. Talvez essa diferença diga mais respeito à maneira como os conteúdos eram efetivamente solicitados em prova do que à abordagem ou à seleção dos conteúdos para o trabalho desenvolvido em sala de aula, ou mesmo, à importância relativa de cada conteúdo ao longo daquela série.

Entretanto, é digno de nota que os conteúdos elencados para as provas de 3ª. série do Colégio Franciscano Santo Antônio seguem à risca o que era determinado no *Programa de 1942*. Já no Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), observamos também uma ênfase na revisão de conteúdos listados para a 2ª. série, entre eles, sintaxe da oração e regência. Igualmente, vemos que, principalmente na primeira prova parcial, no Colégio Franciscano Santo Antônio, além das atividades de análise sintática, quase todos os pontos de prova (conceituais) relativos a conteúdos gramaticais eram referentes a conjunções coordenativas e subordinativas e orações coordenadas e subordinadas, o que nos faz pressupor uma ênfase maior dada a esse conteúdo no primeiro semestre de curso. Já no Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), esses conteúdos só aparecem na segunda prova parcial, o que nos faz supor que eram abordados no segundo semestre de aulas, destacando-se, então, a importância dos exercícios de análise.

Quanto aos conteúdos gramaticais relativos à 4ª. série, desde a Reforma Benjamim Constant, eles estavam vinculados à abordagem da gramática histórica, ainda que, nessa época, essa

abordagem fosse menos aprofundada do que nas décadas anteriores. Assim esses conteúdos se encontravam listados no *Programa de 1942*:

[...] II – Gramática – sempre aproveitando o material lingüístico encontrado nos textos de aula, tratar-se-á do seguinte:

Unidade I – 1. Vocabulário, sílaba, número de sílabas dos vocábulos, acento tônico, a situação do acento tônico. 2. Constituição das sílabas. Qualidades físicas do som. Vogais e consoantes. Ditongos. Tritongos. 3. Noção da ênclise e da próclise. Ação da ênclise e da próclise: alguns exemplos. 4. Exercícios de verificação de aplicação da matéria estudada.

Unidade II – 1. Latim vulgar. As três declinações do latim vulgar. Sobrevivência do acusativo. O desaparecimento do neutro. As três conjugações do latim vulgar na Península Ibérica. 2. Idéia da ação da analogia, ministrada por meio de alguns exemplos expressivos. 3. Criações românicas.

Unidade III – 1. Origem das línguas românicas. A língua portuguesa, seu domínio. Constituição do léxico português. 2. Estudo breve e elementaríssimo de fonética-histórica. Formas divergentes e convergentes. 3. O português do Brasil.

III – Outros exercícios – Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá: [...]

5 – Análise de períodos compostos por subordinação. (Programa de português do ciclo ginásial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

Os pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio e do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) para a 4ª. série, no período após a reforma Capanema, são listados nos dois quadros a seguir, quadros 12 e 13, respectivamente.

Conteúdos	1943	1944	1945	1946	1947	1948
Itens gramaticais						
1. Vocabulo, sílaba, tonicidade	X	X				
2. Constituição das sílabas; qualidades físicas dos sons (vogais e consoantes, ditongos)	X	X	X	X	X	X
3. Ênclise e próclise	X					
4. (As três declinações do) latim vulgar/sorte das declinações	X	X	X	X	X	X
5. Sorte dos casos		X	X	X	X	X
6. Sobrevivência do acusativo/o caso lexicogênico	X	X	X	X	X	X
7. Desaparecimento do neutro	X	X	X	X	X	X
8. Justificação das regras referentes a gênero e número	X	X	X	X	X	X
9. Perdas sofridas pelo latim literário	X	X		X	X	
10. Criações românicas	X	X	X	X	X	X
11. Língua românicas e sua origem	X	X		X	X	
12. Elementos pré-românicos no português	X	?		X	X	
13. Elementos pós-românicos no português	X	?		X		
14. Domínio da língua portuguesa	X	X		X	X	
15. O português moderno e seus elementos estrangeiros	X	?		X		
16. Vocalismo	X	X		X	X	
17. Consonantismo	X	X		X	X	
18. Justificação das conjugações irregulares	X	X		X		
19. Figuras de metaplasmo	X	X		X	X	

20. Leis fonéticas	X	X		X	X	
21. Conjugações latinas e portuguesas	X	X		X	X	
22. Corrente popular e erudita no vocabulário	X	X		X	?	
23. Família da língua portuguesa e constituição do léxico brasileiro					X	
24. O português do Brasil e de Portugal					X	
25. Estado atual da língua portuguesa		X				
26. Formas divergentes e suas razões	X	X		X	X	
Análise lógica de período composto por Coordenação e subordinação	X	X		X		
Redação	X	X	X	X	X	X
Vocabulário (sinônimos)	X	X	X	X	X	

Quadro 12 – Resumo de pontos de prova para a 4ª. série – Colégio Franciscano Santo Antônio
Fonte: Dados de pesquisa

Como já apontado anteriormente, para os anos de 1945 e 1948 só temos os dados relativos à primeira prova parcial, no entanto, tendo em vista a similaridade dos itens de gramática histórica abordados no primeiro semestre letivo em relação aos demais anos, acreditamos que, de maneira geral, esses itens fossem coincidentes para o restante do ano. Apesar de diferenças relativas à nomenclatura utilizada para descrever cada diferente item de gramática histórica, algumas questões aqui podem ser apontadas: (1) os itens *vocábulo*, *sílabas*, *tonicidade*, *ênclise* e *próclise* só são contemplados no programa de prova de 1943, portanto, no ano de implantação do ensino ginasial. Ainda que isso não signifique que esses itens não eram abordados em sala de aula, parece-nos que a eles era dada menor importância do que aos demais, talvez em virtude de constituírem itens de gramática já abordados em anos anteriores. (2) Durante os anos de 1943 a 1946 (inclusive) era professor de língua portuguesa da

4a. série o Padre Aloísio Durieux, no ano de 1947 (e apenas nesse ano), era professor dessa série Norberto Manoel Philippi, ano exatamente em que notamos uma diferença maior no que tange à nomenclatura utilizada para designar cada ponto de prova, à organização desses pontos e à seleção de itens da gramática histórica para comporem a prova. Nesse ano, realçamos o desaparecimento do ponto relativo à análise lógica e a inclusão de pontos relativos ao português brasileiro na prova, único ano em que isso acontece dentro do período para o qual encontramos registros.

Vejamos agora os dados relativos ao Colégio Pedro II (antiga Escola Nova).

Conteúdos	1949	1950
Itens gramaticais		
1. Palavras e os seus elementos	X	
2. Sílabas e acentos	X	X
3. Vogais e consoantes	X	X
4. Grupos vocálicos	X	X
5. Metaplasmos	X	X
6. Qualidades físicas do som	X	X
7. Aparelho fonador	X	X
8. Leis glóticas	X	X
9. Latim clássico e latim vulgar	X	X
10. Conjugações no latim vulgar		X
11. Declinações no latim vulgar		X
12. Formas convergentes, divergentes e sincréticas	X	X
13. Línguas românicas		X
14. Criações românicas	X	X
15. Origem das línguas românicas	X	
16. Constituição do léxico português	X	
17. Evolução fonética dos verbos latinos	X	
18. Vestígios e sobrevivência do neutro	X	X
19. A língua portuguesa no Brasil	X	
20. Domínio da língua portuguesa	X	X
21. Etimologia: divisão geral	X	
22. Estilística: conceito e Divisão	X	

23. Semântica: leis gerais	X	X
24. Semântica: evolução tropológica		X
25. Próclise e ênclise		X
Análise fonética e etimológica	X	
Análise léxica e sintática		X

Quadro 13 – Resumo de pontos de prova para a 4^a. série – Colégio Pedro II (antiga Escola Nova)

Fonte: Dados de pesquisa

A análise do quadro 13 permite inferir que, ainda que os itens gramaticais solicitados no *Programa* de 1942 (BRASIL, 1942) estejam de forma geral contemplados na relação de pontos de prova, algumas questões são dignas de nota: (1) O programa recomenda para a 4^a. série atividades de análise sintática do período composto por subordinação. Em 1949, em lugar da análise sintática, o programa inclui análise fonética e etimológica e, em 1950, à análise sintática soma-se a análise léxica. (2) A relação de pontos de prova e, por conseguinte, os conteúdos abordados em sala de aula, contemplam além de questões relativas à etimologia e à fonética, itens relativos à estilística (em 1949) e à semântica (em 1949 e 1950), os quais não eram contemplados no *Programa de português do ciclo ginásial*, de 1942, para a 4^a. série. (3) Ainda que a gramática histórica constituísse o conteúdo privilegiado na relação de pontos de prova do Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), parece-nos que esse conteúdo ganha mais aprofundamento e detalhamento no Colégio Franciscano Santo Antônio, o que, acreditamos, diz respeito ao próprio lugar social ocupado por um e por outro colégio. Nesse contexto, lembramos que quanto mais enciclopédica fosse a abordagem do colégio tanto mais valorado esse era, principalmente pela elite urbana que representava o poder dominante, “clientela” preponderante do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo).

Cabe-nos agora realizar uma síntese dos dados apresentados ao longo desta seção quaternária em que tínhamos como foco analisar a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do curso ginásial nas duas escolas estudadas ao longo desta pesquisa entre o início da década de 1940 e o final da década de 1950.

Como vimos ao longo desta seção, no decorrer dessas duas décadas, a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do curso ginásial em Blumenau aproximou-se claramente da configuração dessa disciplina no contexto macrocultural e do que era determinado nos documentos oficiais de ensino vinculados à Reforma Capanema. Entendemos que essa aproximação, por um lado, foi resultado da política coercitiva adotada pelo governo federal e pelo governo do estado, no rastro do movimento de nacionalização; todavia, por outro lado, estava aí também implicado o movimento de “oficialização” do ensino secundário, iniciado com a possibilidade de equiparação das instituições de ensino ao Colégio Pedro II (RJ) a partir do início do século XX. Assim, se a política coercitiva do governo foi fundamental para determinar a transformação da Escola Nova em Colégio Pedro II, a oficialização foi determinante para delinear os rumos do curso ginásial do Colégio Franciscano Santo Antônio.

No que se refere à configuração da disciplina de Língua Portuguesa, realçamos a assimetria da importância dada à leitura, à redação e à gramática. Tanto os dados que obtivemos nas escolas pesquisadas, quanto os dados oficiais indicam a centralidade dada ao trabalho com a gramática na sala de aula do curso ginásial, vista e trabalhada sob uma perspectiva normativa e metalinguística. Nessa abordagem da gramática, realçamos, nos contextos estudados, o espaço muito significativo dado às atividades de análise, as quais, não só eram realçadas nos pontos de prova de ambos os colégios, mas também nos livros didáticos da época, os quais, como já apontamos, também nos parecem de fundamental importância para a aproximação observada entre a configuração dessa disciplina escolar no contexto microcultural e macrocultural.

Como relação à leitura, como aponta Geraldini (2003), ela sempre teve um papel importante na sala de aula, ainda que esse papel seja muito diverso daquele que o autor atribui a ela no presente. Igualmente, de alguma forma, ela sempre esteve vinculada à abordagem da gramática e da redação. Como fica claro nos nossos dados de pesquisa, a leitura, no entanto, nessa época, configurava-se à maneira de atividade meio, ou seja, de atividade de base à realização de outras atividades e a elas subordinadas. Isso fica claro quando não observamos a leitura

como ponto de prova, porém observamos, dentre esses pontos, atividades a ela atreladas. É assim que a leitura vai servir de base à realização das atividades de abordagem metalinguística da gramática (principalmente de análise sintática, lexical etc.), de abordagem da gramática normativa e de ampliação do vocabulário do aluno, além de servir à abordagem de temáticas influentes sobre a formação do sujeito e constituir-se como leitura modelar para as atividades de redação.

A adoção dos livros didáticos determinados pelo governo federal contribuiu para trazer leituras e temáticas associadas à ideologia oficial para o espaço escolar, incutindo nos alunos os valores nela presentes através da reconfiguração de seus horizontes axiológicos pela força da repetição e reiteração de ideias vinculadas ao civismo, à moralidade, à religiosidade, à virilidade, ao higienismo, à família e à escola. Se essas temáticas eram abordadas em leituras modelares, também o eram, certamente, nas atividades de redação, as quais delineavam-se, gradativamente, da reescrita (reenunciação) de textos nas primeiras séries até as redações temáticas (livres) nas séries mais adiantadas, as quais eram balizadas pela tipologia escolar clássica (narração, descrição, dissertação). Novamente aqui observamos uma configuração que aproxima a realidade escolar observada em Blumenau, na época, do contexto macrocultural.

Não podemos pensar, todavia, em termos de uma coincidência total, assim, ao longo da seção, apontamos pequenas discrepâncias, as quais se constituem como exceções à regra de similaridade entre os dois contextos.

Nesta seção quaternária, ocupamo-nos da configuração da disciplina de Língua Portuguesa no ensino ginásial em Blumenau, na próxima, ocupar-nos-emos da configuração dessa disciplina no segundo ciclo do ensino secundário.

6.2.4.3 A configuração da disciplina de Língua Portuguesa no segundo ciclo do curso secundário em Blumenau entre 1940 e o final da década de 1950

Antes de iniciar esta seção quaternária, é importante lembrarmos que apenas duas instituições de ensino ofereciam o

segundo ciclo do curso secundário em Blumenau, o Colégio Franciscano Santo Antônio²⁸³, que oferecia o curso científico, e o Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), em que havia a oferta do curso normal. Ainda que acreditemos que, dadas as especificidades dos cursos, houvesse diferenças curriculares entre eles, que o curso normal podia ser entendido como uma modalidade de ensino secundário e que lá também havia uma disciplina denominada Língua Portuguesa, não é nossa intenção, neste trabalho, analisar o curso normal, já não o fizemos no capítulo anterior, em virtude de entendermos que esse curso tinha particularidades e especificidades que demandariam um esforço de pesquisa incompatível com os objetivos deste trabalho. Lembramos, inclusive, que, enquanto o curso normal, nessa época, configurava-se vinculado à Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal do estado de Santa Catarina, aprovada em 1946, o segundo ciclo do ensino secundário (e conseqüentemente o curso científico) figurava-se vinculado à Reforma Capanema e ao *Programa de Português para o ensino clássico e científico* (BRASIL, 1942).

A respeito desse Programa, ressaltamos que ele tinha a mesma configuração para os dois cursos do ciclo colegial – clássico e científico. Também, realçamos que os dados obtidos durante a pesquisa limitam-se aos relatórios dos Inspectores de ensino para o Colégio Franciscano Santo Antônio (único a ofertar esse nível de ensino em Blumenau, na época, como já dito) referentes ao período entre 1944 e 1948, após o qual não figuram mais registros das relações de pontos de prova. Ainda, não obtivemos relações dos livros didáticos adotados pelo colégio no ciclo colegial, nesse período.

Organizamos esta seção quaternária em quatro partes, recobrando: ensino e aprendizagem de leitura, ensino e aprendizagem de literatura, ensino e aprendizagem de redação e ensino e aprendizagem da gramática. Novamente, a opção por dividir a seção em partes procurou beneficiar o aprofundamento da análise.

²⁸³ Nenhuma escola, na cidade, oferecia o curso clássico.

6.2.4.3.1 O ensino e a aprendizagem da leitura

Como já dissemos, o ensino de Língua Portuguesa no segundo ciclo do curso secundário, no Colégio Franciscano Santo Antônio, assim como em todas as demais instituições de ensino secundário brasileiras, era regido na época pela Programa de Português dos Cursos Clássico e Científico (BRASIL, 1942). Nesse programa, de forma geral, o ensino e a aprendizagem da leitura, tal como acontecia nas séries do ciclo ginásial, continuava não tendo um fim em si mesmo. Lia-se com três grandes objetivos: (1) subsidiar o estudo da literatura e da teoria literária; (2) servir de base à revisão dos conteúdos de gramática expositiva e de gramática histórica abordados durante o ginásio; (3) servir de modelo às atividades de redação/composição (principalmente na primeira série).

Conforme o Programa de 1942, assim deveria se configurar o ensino e aprendizagem de leitura nas três séries do curso colegial:

PRIMEIRA SÉRIE

Leitura

Far-se-á em páginas de autores de língua portuguesa, desde trovadores medievais até escritores século XX, e será acompanhada de comentário filológico-gramatical, no qual se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no curso ginásial. (Programa de português do ciclo colegial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

SEGUNDA SÉRIE

III - *Leitura*

Far-se-á em páginas de autores portugueses de várias eras literárias e será acompanhada de comentário filológico-gramatical, no que se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no curso ginásial.

TERCEIRA SÉRIE

TI- *Leitura*

Far-se-á em páginas de autores brasileiros de uma e outra era e será acompanhada de comentário filológico-gramatical, no qual se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no curso ginasial.

Como podemos observar no excerto, nas três séries, o trabalho com a leitura era subsidiário à revisão de conteúdos gramaticais e à ampliação do vocabulário e estava subordinado ao trabalho com a literatura, envolvendo, na primeira série, autores de língua portuguesa, desde os trovadores até autores do século XX; na segunda série, apenas autores portugueses das diversas eras literárias; e, na terceira série, apenas autores brasileiros, também de diversas eras literárias. A associação com o conteúdo de literatura fica clara quando observamos, no Programa de 1942 (BRASIL, 1942), que, na primeira série, abordava-se *Noções Gerais de Literatura*; na segunda série, abordava-se *Noções de História da Literatura Portuguesa*, e, na terceira série, *Noções de História da Literatura Brasileira*.

A análise dos pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio permitem-nos concluir que, no colégio, o trabalho com a leitura estava subordinado principalmente ao estudo da literatura. O que parecia interessar não era a leitura do texto/excerto em si, mas a maneira como esse texto/excerto se inseria na obra de um determinado autor ou no contexto de uma dada escola literária. Assim, a leitura, não constituindo um objetivo em si, continuava alijada dos pontos de prova. Dentre esses pontos constavam, principalmente, *Redação*, *Conceitos introdutórios ao estudo da literatura* (conceito de literatura, gêneros literários etc.), *Escolas, épocas e correntes literárias (no Brasil e em Portugal)* e *Vultos da literatura* (brasileira e portuguesa).

A partir de 1946 (inclusive), no entanto, começa a figurar, entre os pontos de prova da segunda série do curso científico do Colégio Franciscano Santo Antônio, “análise literária”, o que pode sugerir a leitura em profundidade e interpretação de textos/excertos de escritores canônicos nessa série. Lembramos

que, na segunda série, eram abordadas noções históricas de Literatura Portuguesa e vultos da literatura portuguesa e, para as atividades de leitura, estavam relacionados, no *Programa* de 1942 (BRASIL, 1942), textos de autores portugueses; todavia, em todos os anos observados durante a pesquisa, a análise literária, configurada, entre os pontos, como atividade de redação, era direcionada a textos de escritores brasileiros, como podemos ver nos dados a seguir, compilados das listas de pontos de prova para 1946 e 1947 respectivamente.

2ª. série

A) Redação (análise literária): Temei, penhas... (Cláudio Manoel da Costa); 2ª. Visita à casa paterna (L. Guimarães); 3. A cavalgada (Raimundo Correia); 4. Ouvir estrelas (Olavo Bilac); 5. Velho tema (Vicente de Carvalho); 6. Branca (Olavo Bilac); 7. Soneto de Natal (Machado de Assis); 8. Círculo vicioso (Machado de Assis); Lira XXVIII (Tomaz Antônio Gonzaga); Vaso Chinês (A. de Oliveira) (Relação de pontos de prova para a 2ª. série do curso colegial – Colégio Franciscano Santo Antônio, 1946).

2ª. série

A) Redação: análise literária – 1. Cláudio Manoel da Costa; 2. L. Guimarães; 3. Raimundo Correia; 4. Olavo Bilac; 5. Vicente de Carvalho; 6. Olavo Bilac; 7. Soneto de Natal, Machado de Assis; 9. Tomaz Antônio Gonzaga; 10. A. de Oliveira. (Relação de pontos de prova para a 2ª. série do curso colegial – Colégio Franciscano Santo Antônio, 1947).

Mais uma vez, acreditamos que o nacionalismo tão marcado na ideologia oficial, nesse período histórico, agia no sentido da seleção de textos/excertos de textos de autores canônicos brasileiros. Assim, é possível que a despeito de se estudar a História de Literatura Portuguesa na segunda série, as atividades de leitura se mantivessem atreladas, principalmente, a textos de literatura brasileira.

Além de estar vinculada ao ensino da literatura, vejamos que a leitura continuava subordinada ao ensino da gramática, já que, na leitura, *dever-se-ia*, segundo o *Programa* de 1942 (BRASIL, 1942), recordar generalidades da gramática expositiva e histórica anteriormente ministradas. No contexto do Colégio Franciscano Santo Antônio, notamos, porém, que, dentre os pontos de prova, pouco figuravam conteúdos gramaticais (mesmo aqueles recomendados pelo programa oficial de ensino). Isso só ocorre para a primeira série do curso colegial nos anos de 1944 e 1945 e na segunda prova parcial do ano de 1947. É certo que isso não exclui a possibilidade que esses conteúdos gramaticais fossem trabalhados em sala de aula, conjugados às atividades de leitura, e não figurassem na provas. Todavia, certamente, isso dá uma idéia da importância que então lhes era atribuída. Além disso, um dos objetivos das atividades de leitura era a ampliação do repertório vocabular do aluno.

O *Programa* de 1942 para o curso colegial recomendava, em todas as séries, exercícios de exposição oral, os quais também estavam presentes no *Programa* de 1942 para o ensino ginásial. Sabemos que, no curso ginásial, esses exercícios envolviam a reenumeração de textos lidos em sala de aula, porém, como essas atividades se configuravam no curso colegial? Para entendermos melhor o que o *Programa* de 1942 queria dizer com exercícios de exposição oral, fomos consultar os *Planos de Desenvolvimento dos Programas Mínimos de Ensino Secundário de 1951* (BRASIL, 1951)²⁸⁴, os quais: (1) pouco alteravam o *Programa* de 1942 no que diz respeito aos conteúdos abordados nas duas últimas séries do curso colegial; (2) davam centralidade, na 1ª. série do curso colegial, à abordagem da gramática histórica (que, na época, deixou de ser vista em profundidade na 4ª. série do curso ginásial); (3) vinham acompanhado de “instruções”, que detalhavam algumas práticas já presentes no *Programa* de 1942.

No que se refere aos exercícios de exposição oral, os *Planos de Desenvolvimento dos Programas Mínimos de Ensino Secundário de 1951* (BRASIL, 1951) esclarecem que eles

²⁸⁴ Não abordamos anteriormente os *Planos de Desenvolvimento dos Programas Mínimos de Ensino Secundário de 1951*, porque os dados que obtivemos durante a pesquisa remetem a uma realidade anterior à instituição desses Planos.

deveriam envolver as impressões de leituras feitas fora da sala de aula, o que sinaliza a intenção de cultivar nos alunos o hábito da leitura em contextos não escolares. Como comentam Soares (1992) e Romanelli (1986) vivia-se, nessa época, um vagaroso processo de expansão do ensino secundário (que, em Blumenau, como já apontamos antes, ocorreu apenas de forma mais significativa a partir da década de 1970). Esse processo de expansão envolvia trazer para a escola públicos tradicionalmente não inscritos em práticas de letramento valoradas por ela, dessa forma, o cultivo de atividades de exposição oral envolvendo leituras realizadas fora da escola significava uma maneira de a escola agir sobre a esfera do cotidiano.

Uma questão digna de nota é que, a despeito do amplo repertório de textos produzidos por autores locais, escritores que, desde o início da colônia de Blumenau, cultivaram o hábito da escrita de textos literários, esses em nenhum momento são citados nos programas de prova, nos quais só constam os cânones literários. Acreditamos que esse é um dado importante, porque sinaliza um afastamento da cultura e da literatura local, mesmo que essa última tenha sido publicada em língua portuguesa, privilegiando textos/excertos de escritores canônicos, erigidos a esse posto na dimensão macrocultural, no âmbito de práticas de letramento imbricadas a crenças e valores presentes nessa dimensão.

Compreender letramento sob uma perspectiva ideológica, implica inseri-lo no âmbito das relações de poder, no contexto mais amplo das instituições (HAMILTON, M., 2000), das ideologias que as atravessam e das esferas da atividade humana em que essas instituições se situam. Vemos ainda uma vez aqui o trabalho da ideologia oficial, agindo sobre os letramentos e elegendo letramentos globais, mais valorados na macrocultura, em lugar de letramentos locais, vinculados à microcultura e às suas práticas culturais (HAMILTON, M; 2000).

Falamos nesta seção sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, a qual pouco era trabalhada com um fim em si mesma. O ato de ler e as atividades de leitura estavam vinculadas à leitura de obras literárias, motivo pelo qual, na próxima seção, abordaremos o ensino e aprendizagem da literatura.

6.2.4.3.2 O ensino e aprendizagem da literatura

Ainda que, no 1º. e 2º. anos do curso colegial, o programa oficial de ensino (BRASIL, 1942) continuasse contemplando, mesmo que de maneira mais tímida, o ensino da gramática, era certamente o estudo da literatura que predominava, nesse nível de ensino, em todas as séries.

Tanto Razzini (1992, 2000) quanto Soares (1992) chamam a atenção para o espaço dado à literatura no ciclo colegial nas décadas de 1940 e 1950. Todavia, Soares (1992) se refere ao trabalho com listas de autores e de obras, porém os dados que obtivemos no Colégio Franciscano Santo Antônio nos mostram que, ainda que esse trabalho efetivamente existisse, ele ia além disso e envolvia a abordagem de tópicos de teoria literária e história da literatura, como veremos a seguir para cada série do ciclo colegial.

De acordo com o *Programa de 1942*, na 1ª. série, seriam abordadas noções gerais de literatura organizadas em unidades que, em linhas gerais, contemplavam o estudo da teoria literária e dos gêneros literários, conforme observamos a seguir:

Unidade I – 1. Conceito de literatura. 2. Apreciação das influências a que está sujeita. 3. Escolas literárias. 4. Linguagem figurada: metáfora, comparação, imagem e símbolo. 5. Estilo.

Unidade II – 1. Distinção essencial entre prosa e poesia. 2. Qualidades da boa prosa. 3. O verso e seus apoios rítmicos, especialmente número de sílabas, acentuação, rima, aliteração, encadeamento e paralelismo. 4. Estrofação; poemas de forma fixa.

Unidade III – Gêneros literários: 1. Lírico (poemas de forma fixa, poemas de forma livre). 2. Dramático (tragédia, comédia, tragicomédia, drama, farsa, mistério, auto, diálogo, monólogo). 3. Narrativo (épica, romance, novela, conto, fábula). 4. Oratória (sagrada e profana). 5. Didática (história, crítica, filosofia, moral, mística, jornalismo, folclore, etc.). (Programa de português do

ciclo colegial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

Como podemos notar, assim como a abordagem de outros conteúdos de ensino, o estudo da literatura também seguia uma vertente enciclopédica, sendo de tal modo elevado o número de tópicos a serem abordados durante o ano letivo, que seria difícil efetivamente buscar aprofundamento em todos eles, ou mesmo, contemplá-los em sua totalidade.

A unidade III refere-se ao trabalho com o gêneros literários. Destes se exclui o gênero satírico, talvez considerado inapropriado para a escola, e neles se inclui o “gênero narrativo”, os “gêneros da oratória” e os “gêneros didáticos”.

Como afirma Bakhtin (2003d [1953]), no texto *Os gêneros do discurso*, os gêneros literários foram certamente aqueles mais estudados ao longo da história, e, acreditamos, justamente por isso, aqueles que primeiro adentraram o espaço da sala de aula. Porém, como também afirma Bakhtin, eles sempre foram abordados “num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum.” (BAKHTIN, 2003d [1953], p. 262-263, grifo do autor). Em outras palavras, pouco se levava em conta a especificidade linguística do enunciado e sua dimensão extraverbal, assim como a natureza (composicional, estilística, temática) particular de cada gênero.

Vejamos que, assim, sob “o guarda-chuva” do que se entendia como *gêneros literários*, agrupavam-se e organizavam-se, com base em critérios que nem sempre nos parecem claros, textos diversos, ora configurados como gêneros do discurso (como, por exemplo, o conto e a fábula), ora definidos sob outros critérios (como, por exemplo, poemas de forma fixa, poemas de forma livre).

A exclusão da sátira (como manifestação das culturas populares) e a inclusão do “folclore” como gênero didático nos parece de peculiar interesse, sinalizando um espaço de intervenção da escola, novamente, nos letramentos, na censura ao que se lê e ao que pode ser considerado literatura. Enquanto o folclore serve à ratificação da ideologia dominante, através da

exaltação da cultura nacional, a sátira se vincula à cultura popular, ao escracho, à paródia, ao riso, à ironia, os quais verdadeiramente não tinham espaço na cultura escolar da época. Isso no lembra o que aponta Julia (2001) quando conceitua cultura escolar, vinculando-a um conjunto de *normas* definidoras de conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem inculcadas no contexto específico de cada época.

Ressaltamos também que o *Programa de 1942* (BRASIL, 1942) menciona a abordagem dos gêneros da oratória, um resquício do trabalho estruturado ao longo de séculos com a retórica no âmbito do *Trivium* (RUSSEL, 1899), das escolas jesuítas, das aulas avulsas nas escolas monásticas e, posteriormente, no próprio curso secundário do Colégio Pedro II (RJ) em seus primeiros tempos (RAZZINI, 2000). Como ressaltamos no capítulo anterior, o currículo do ensino secundário tradicionalmente vinculou-se ao ensino da retórica e, portanto, da oratória, com o objetivo de formar uma elite social para a qual era importante o domínio da linguagem e da eloquência (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

A grande variedade de tópicos a ser abordada em sala de aula parece se refletir na enorme variedade de pontos de prova que observamos no Colégio Franciscano Santo Antônio para a primeira série do curso científico. Todavia, de maneira geral, podemos dizer que predominam, nos anos estudados, conteúdos vinculados à teoria literária e às escolas literárias. A respeito dessas últimas, acreditamos que, no primeiro ano, a intenção fosse dar uma visão geral dessas escolas, sem que realmente houvesse um aprofundamento na abordagem de cada uma delas, o que nos parece que seria impossível, dada a variedade de tópicos abordados e a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa (4 horas semanais) naquela época.

Como aponta Bakhtin (2003h [1970]), durante muito tempo deu-se muita atenção à especificidade da literatura, estudando-se os “os processos literários de cada época” aliados da cultura que os determina/determinou. Essa abordagem se assemelhou historicamente às caracterizações apresentadas em história geral, sem que houvesse uma análise das questões culturais em interação com os movimentos literários. No que se refere às escolas literárias, exigia-se do aluno um conhecimento histórico de base teórica, como observamos na lista de pontos de prova

que apresentamos no quadro a seguir, que pouco contribuía para a percepção das particularidades sócio-histórico-culturais que se viam refratadas nos textos produzidos em cada período específico e menos ainda para se perceber a relação dialógica entre eles.

Esclarecemos que, para os anos de 1946 e 1948, temos dados relativos apenas à primeira prova parcial para a 1ª. série do curso científico do Colégio Santo Antônio. Comparando, no entanto, esses dados com os obtidos para os anos de 1945 e 1947 para essa mesma primeira prova, parece-nos que os tópicos de literatura (e teoria literária) recobertos se aproximam bastante, sugerindo uma pronunciada aproximação entre os conteúdos abordados, em sala de aula, de 1945 (inclusive) em diante, o que falaria a favor de uma certa “estabilidade” dos programas de ensino então delineados.

Literatura	1944	1945	1946	1947	1948
1. Conceito de literatura (definição)	X	X	X	X	X
2. Arte, obra de arte, teoria da arte, arte literária, obra literária	X	X	X	X	X
3. O belo, o ideal do belo	X				
4. Influências da literatura		X	X	X	X
5. Os três fatores de Taine		X	X	X	X
6. O fator social na literatura	X	X	X	X	X
7. Linguagem figurada		X		X	
8. Figuras (conceito, divisão e classificação)	X			X	
9. Alterações semânticas		X		X	
10. Estilo (conceito e classificação)	X	X		X	
11. Qualidades de estilo	X				
12. Falsa imitação (pastiche, paródia, plagiato)	X				
13. Clareza, purismo, vícios de linguagem	X				
14. A originalidade	X				
15. Harmonia (conceitos, obstáculos, hiato, colisão, eco, cacofonia)	X				
16. Gêneros literários (divisão)	X				

17. Gênero lírico (divisão e conceito) – o soneto	X	X		X	
18. Gênero épico		X		X	
19. Gênero dramático		X		X	
20. Gênero pastoril	X				
21. Gênero narrativo (conto, novela, romance)	X	X			
22. Diferença entre prosa e poesia		X			
23. Qualidades da boa prosa		X			
24. Romance				X	
25. Origem e evolução da poesia		X		X	
26. Poesia (conceito e rimas)	X	X		X	
27. Poesia (métrica)	X	X		X	
28. Escolas literárias			X	X	X
29. O meio e o indivíduo		X			
30. Escola trovadoresca		X	X	X	X
31. Escola clássica		X	X	X	X
32. Escola arcáde			X	X	X
33. Escola gongórica		X	X	X	X
34. Escola romântica		X	X		X
35. Parnasianismo e simbolismo		X	X	X	X
36. Realismo e Naturalismo		X	X	X	X
37. Impressionismo e Expressionismo		X	X	X	X
38. O folclore		X			
39. Ode e elegia		X			
40. Constante rítmica		X			
41. Faculdades essenciais do artista		X			

Quadro 14 – Tópicos de literatura para o 1^o. ano do curso clássico do Colégio Franciscano Santo Antônio
Fonte: Dados de pesquisa

A análise do quadro 14 nos permite inferir, a partir da observação dos conteúdos alinhados para as primeiras provas parciais (1946 e 1948), que o trabalho com a literatura na 1^a. série do curso científico iniciava com tópicos de teoria literária (conceito de literatura, de arte, de obra literária, de belo; influências da e na literatura, levando em conta os três fatores da

teoria determinista de Taine – o meio-ambiente, a raça e o momento histórico) e o estudo das escolas literárias, englobando desde o trovadorismo até as vanguardas europeias do início do século XX. Notamos, portanto, que o modernismo, como escola literária, não está incluído entre os conteúdos de ensino. Para a segunda prova parcial e, portanto, para a continuidade do 1º ano, restava principalmente o trabalho com os gêneros literários.

A comparação dos dados apresentados no quadro 14 com o programa oficial de 1942 (BRASIL, 1942) permite-nos inferir que: (1) de forma geral, os tópicos de literatura e teoria literária que compõem o programa oficial para a 1ª. série eram abordados no Colégio Franciscano Santo Antônio; (2) observando a divisão de conteúdos por prova (1ª. e 2ª. provas parciais), parece-nos que a organização temporal das unidades ao longo do ano letivo também era respeitada (Unidades I, II e III delineadas no Programa de 1942); (3) acreditamos que, ao mencionar as escolas literárias, o programa oficial recobrisse uma visão mais geral e superficial dessas escolas, pensando principalmente em termos de cronologia e aspectos gerais, todavia a relação de pontos de prova parece sugerir que essa abordagem era mais aprofundada e particularizada em relação a cada escola em particular; (4) na abordagem dos gêneros literários, observamos que a escola opta por trabalhar com os gêneros lírico, épico, dramático, narrativo e pastoril. O que sinaliza na direção de uma abordagem, por assim dizer, conservadora, desses gêneros, a despeito de a divisão presente nos documentos oficiais ser diferente. Tendo em vista a divisão escolhida pela escola, parece-nos que ela tomava como diferença entre o que nomeia “gênero épico” e “gênero narrativo” o fato de o primeiro ser escrito em versos e o segundo em prosa e entre esses e o que nomeia “gênero pastoril”, a particularidade temática desse último (no que tange à temática bucólica), que incluiria o idílio e a écloga (MOISÉS, 1973); (5) a abordagem dos gêneros literários pela qual opta a instituição de ensino exclui o que o documento oficial de ensino (*Programa* de 1942) nomeia como “gêneros da oratória” e “gêneros didáticos” (à exceção do folclore).

Vejam agora a configuração “oficial” do ensino de literatura na 2ª. série do curso colegial. No que tange a esse ensino, o *Programa* de 1942 recomenda a abordagem de noções

da história da Literatura Portuguesa, organizadas em três unidades, como vemos no excerto a seguir:

Literatura

II – Noções de História da Literatura Portuguesa

Unidade I – Era medieval: 1. A poesia: o lirismo e a inspiração provençal, o lirismo de inspiração espanhola. 2. A prosa: os livros de linhagem, novelas de cavalaria, primeiros cronistas.

Unidade II – Era clássica: 1. Humanismo e Renascimento em Portugal. 2. A poesia de inspiração italiana. 3. O teatro. 4. A história. 5. Literatura moral e didática. 6. O século XVII. O cultismo. 7. O século XVIII: o arcadismo, a erudição.

Unidade III – Era moderna: 1. Romantismo em Portugal. 2. A renovação Coimbrã de 1865. 3. O realismo. 4. O Simbolismo. 5. A filologia. 6. Correntes literárias depois do advento da República. (Programa de português do ciclo colegial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

Como o próprio programa enfatiza, o foco da disciplina não era o trabalho com a leitura e análise de textos literários propriamente dito (ainda que isso pudesse ocorrer eventualmente), mas sim com a história da literatura, seguindo uma abordagem cronológica que iniciava com a era Medieval e terminava com as correntes literárias após a proclamação da república no Brasil, portanto, na virada do século XIX para o século XX e nas primeiras décadas deste século.

No Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), a compilação dos pontos de prova do segundo ano levou ao quadro 15, lembrando que para os anos de 1946 e 1948 temos dados relativos apenas à primeira prova parcial.

Literatura	1945	1946	1947	1948
1. Análise literária	X	X	X	X
2. Épocas e correntes literárias	X	X		X
3. Quinhentismo (Bernardim	X			

Ribeiro)				
4. Poesia trovadoresca (João de Barros)	X			
5. Escola provençal espanhola (Antônio Ferreira)	X	X		
6. Quinhentismo – poetas de medida velha	X			
7. Quinhentismo – poetas de medida nova	X			
8. Novelas de cavalaria		X	X	X
9. Lirismo provençal		X	X	X
10. Escola provençal – prosa	X	X		X
11. Os livros de linhagem		X		X
12. Quinhentismo: lírica (João de Barros)	X			
13. Cancioneiros	X	X	X	X
14. Escola espanhola (Gil Vicente)	X		X	X
15. Escola clássica: características – Francisco Sá de Miranda	X			
16. Poesia lírica da escola clássica		X		X
17. Época anteclassica	X			
18. Quinhentismo	X			
19. Humanismo e renascimento		X	X	X
20. Barroco (cultismo)			X	
21. Gongorismo	X			
22. Arcadismo	X		X	
23. Romantismo	X		X	
24. Parnasianismo	X			
25. Realismo	X		X	
26. Simbolismo	X		X	
27. Modernismo e futurismo	X		X	
28. Período contemporâneo	X			
29. Vultos importantes	X	X	X	X
30. Gênero épico			X	
31. Gênero bucólico			X	
32. Gênero satírico			X	

Quadro 15 – Tópicos de literatura para o 2º. ano do curso clássico do Colégio Franciscano Santo Antônio

Fonte: Dados de pesquisa

A observação do quadro permite-nos perceber que, ao contrário do que vimos no programa oficial de 1942, no contexto do Colégio Franciscano Santo Antônio, a análise literária era uma atividade bastante relevante nas provas e, acreditamos, no espaço da sala de aula, integrando leitura, interpretação de texto e redação, ainda que essa interpretação de texto tivesse como base a percepção de leitor passivo e, em muito, possivelmente, estivesse imbricada aos conteúdos de história da literatura e teoria literária.

Interessante anotar que a análise literária presente entre os pontos de prova da 2ª. série do curso científico não se voltava, como realçamos na seção sobre ensino e aprendizagem de leitura, a textos/excertos de autores portugueses, englobando apenas os cânones da literatura brasileira de diferentes escolas literárias. Acreditamos que esse ponto de análise literária recobrisse textos/excertos trabalhados anteriormente em sala de aula e que se repetiam de um ano para outro, o que se pode observar se compararmos os pontos de 1947 com os de 1948, por exemplo, os quais são idênticos e se encontram relacionados a seguir:

2ª. série

A) Redação: análise literária: 1. Cláudio Manuel da Costa; 2. L. Guimarães; 3. Raimundo Correia; 4. Olavo Bilac; 5. Vicente de Carvalho; 6. Olavo Bilac; 7. Soneto de Natal; 8. Machado de Assis; 9. Tomás Antônio Gonzaga; 10. A. de Oliveira. (Relação de pontos de prova para a 2ª. série do curso colegial – Colégio Franciscano Santo Antônio, 1947 - 1948).

Vejamos que analisando os dados transcritos acima, temos a impressão de que são os autores, ou sua obra, de forma geral, que serão objeto de análise. Porém se analisamos a lista de pontos de prova para 1946 (já transcrita na seção 6.2.4.3.1), percebemos que a análise literária proposta envolve textos específicos desses autores, os quais se repetem ano a ano, como, por exemplo, *Soneto de Natal*, de Machado de Assis; *Ouvir estrelas*, de Olavo Bilac, e assim por diante.

Com exceção da análise literária e de três pontos de prova relativos a gêneros literários (mencionados na lista de pontos de prova como “gêneros épico, bucólico e satírico”, conforme os estudos literários tradicionalmente os nomearam), os demais pontos de prova relacionados para a 2ª. série no Colégio Franciscano Santo Antônio contemplam o que era recomendando pelo *Programa* de 1942, inclusive no que diz respeito a vultos da literatura portuguesa, sobre os quais, acreditamos, estudava-se a biografia e listas de obras de referência, como aponta Soares (2002) ao falar do delineamento do ensino de literatura na dimensão macrocultural.

Lembramos que os gêneros literários contemplados na lista de pontos de prova para a 2ª. série do Colégio Franciscano Santo Antônio não constavam também, no programa oficial de 1942, na relação de gêneros literários a serem abordados na 1ª. série (série em que os gêneros literários eram efetivamente abordados, conforme o *Programa* de 1942), como já havíamos apontado anteriormente.

Na terceira série, o conteúdo central de ensino, segundo o mesmo programa, era a história da língua portuguesa no Brasil e da literatura brasileira, com ênfase nessa última, como se pode ver a seguir.

3ª. série

I – Noções de História da Literatura Brasileira
Unidade I – Introdução: 1. A língua portuguesa do Brasil. 2. Influências portuguesas, indígena e africana na língua, bem como na literatura popular.

Unidade II – Era colonial: 1. A literatura dos catequistas e dos viajantes no século XVI. 2. O século XVII. A poesia de Gregório de Matos, a prosa de Frei Vicente do Salvador. 3. O século XVIII. As academias literárias, o grupo mineiro, a influência da poesia popular em Domingos Caldas Barbosa, os trabalhos da história e genealogia, o dicionarista Morais.

Unidade III – Era nacional: 1. O Romantismo no Brasil. 2. A poesia de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Junqueira Freira, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela, Castro Alves. 3. O romance de Joaquim Manuel de

Macedo, Manuel Antonio de Almeida, José de Alencar, Visconde de Taunay. 4. O teatro de Martins Pena e França Júnior. 5. Figuras menores na poesia, no romance e no teatro; historiadores, críticos e jornalistas. 6. A oratória política e sagrada.

Unidade VI – Continuação da era nacional: 1. Machado de Assis. 2. A renovação parnasiana na poesia: Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho. 3. A renovação parnasiana na poesia: Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho. 3. A renovação realista no romance: Aluísio Azevedo, Raul Pompéia. 4. Historiadores, críticos, jornalistas, oradores. 5. O Simbolismo: Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens, Mário Pederneiras. 6. A obra filosófica de Farias Brito. 7. O movimento modernista. Principais autores atuais. (Programa de português do ciclo colegial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

Como podemos ver, o programa era bastante extenso e envolvia uma diversidade de autores que eram contemplados entre os pontos de análise literária nas provas parciais da 2ª. série do curso clássico do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo), talvez uma estratégia utilizada pela escola para “diluir” e “antecipar” um pouco o conteúdo da 3ª. série.

A análise dos conteúdos listados no *Programa* de 1942 deixa clara a ênfase dada aos conteúdos de história da literatura brasileira, seguindo uma ordem cronológica que parte da era colonial (da escola literária que se usa chamar Quinhentismo) até a era nacional, dividida em duas partes, a saber: a literatura do império e a literatura da república, que se encerram com o modernismo.

A compilação da relação dos pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) para a 3ª. série do curso colegial levou ao quadro que encontramos a seguir (Quadro 16).

Literatura	1946	1947	1948
1. As três raças na literatura brasileira	X		
2. Período de formação	X		
3. Literatura catequética	X		
4. A escola baiana	X		
5. Antônio Vieira	X		
6. Período de transformação (características e representantes)	X		
7. Tríade brasilíco-seráfica	X		
8. A arcádia mineira		X	
9. Romantismo (poesia)	X	X	
10. Romantismo (prosa)	X	X	
11. Byronismo	X		
12. O romantismo (teatro)		X	
13. O simbolismo		X	
14. O parnasianismo		X	
15. O modernismo		X	
16. O realismo e o naturalismo		X	
17. Literatura popular no Brasil		X	
18. Autores de diversos períodos	X	X	X

Quadro 16 – Tópicos de literatura para o 1º. ano do curso clássico do Colégio Franciscano Santo Antônio

Fonte: Dados de pesquisa

A análise do quadro 16 nos permite inferir uma flutuação acentuada de conteúdos entre 1946, 1947 e 1948. Lembramos que para 1946 e 1948 apenas temos dados relativos à primeira prova parcial, porém vejamos que em 1947 as escolas literárias brasileiras são abordadas a partir do Arcadismo (inclusive), enquanto em 1946 é abordado também o Quinhentismo e o Barroco. Já em 1948, na primeira prova parcial, todos os pontos giram em torno de autores dos diversos períodos literários, o que nos sugere que, até então, não haviam sido trabalhados conteúdos específicos de história da literatura brasileira.

Entendemos que, ao recobrir autores de todas as escolas literárias, essas escolas, de alguma forma, também estão sendo recobertas. Porém vejamos que a relação de pontos de prova de 1947 parece dar centralidade tanto à história da literatura (a partir do Arcadismo) quanto aos autores canônicos que representam cada uma delas, o que também ocorre em 1946, já em 1948 (por comparação a 1946), esse interesse parece ser deslocado para

os vultos literários. Como não se fala em análise literária nem são mencionados textos dos autores, acreditamos que se esperava que o aluno desenvolvesse nas provas ensaios sobre a vida e obra de tais autores.

Comparando a relação de pontos de prova ao *Programa de 1942*, e, nessa relação, tomando principalmente como base os pontos alinhados para a primeira e segunda provas parciais de 1947, vemos que a escola opta por não abordar a questão da língua portuguesa no Brasil. Com relação ao item 2 da primeira unidade - Influências portuguesa, indígena e africana na língua, bem como na literatura popular -, fica claro que esse item é abordado, em 1946, no ponto “As três raças na literatura brasileira” e, em 1947, pode estar contemplado no ponto “literatura popular no Brasil”; todavia, em ambos os anos (1946 e 1947) aborda-se apenas a influência dessas raças na literatura e não na configuração da língua portuguesa no Brasil, como pretendia o *Programa de 1942*.

Realçamos também que os itens 1 e 2 da Unidade II, referentes à literatura na era colonial, mais especificamente, ao Quinhentismo e ao Barroco, também não são contemplados na relação de pontos de prova de 1947 para a terceira série (ainda que o tenham sido em 1946), o que sugere que esses tópicos não foram trabalhados em sala de aula nesse ano e pode indicar uma preferência dada ao trabalho com autores efetivamente brasileiros (no sentido de autores nascidos no Brasil).

É ainda preciso salientar que as escolhas feitas pelo Colégio Franciscano Santo Antônio parecem sinalizar pela eleição de autores e textos/excertos de gêneros literários vinculados àqueles que eram abordados ao longo do primeiro ano. Apesar de o *Programa de 1942* fazer menção à abordagem de historiadores, críticos, jornalistas, oradores, filósofos, dicionaristas, etc., vemos que os pontos de prova não sinalizam nessa mesma direção, muito pelo contrário, neles constam unicamente os cânones literários. Ainda que alguns desses escritores fossem também jornalistas, críticos, entre outros, é o seu *ethos* de escritor e sua obra como tal que é realçada. Sublinhamos que essa também é uma abordagem favorecida nas seletas e antologias do final do século XIX e do início do século XX (RAZZINI, 2000;) e nos livros didáticos das décadas

de 1920 a 1950 (SAMPAIO, 2010; FARIAS, 2010), sobre os quais realizamos um longa digressão anteriormente.

Vejamos que aqui mais uma vez estamos falando de escolhas que não são neutras, muito pelo contrário, são profundamente axiológicas, porque, no dizer de Bakhtin (2010 [1920-1924]), todo ato responsável do sujeito é assinalado por um tom emotivo-volitivo e está vinculado à consciência ativa e participante do sujeito no mundo. Assim, a eleição de um “padrão literário” para o Colégio Franciscano Santo Antônio, expressa na valoração emprestada ao texto literário e aos autores desses textos, em detrimento dos autores de textos produzidos em outras esferas da comunicação verbal (jornalistas, críticos e historiadores), marca um posicionamento da escola em relação à cultura escrita e à eleição de letramentos dominantes, o qual, como já dissemos, não se deu apartado de contextos mais amplos, o que transparece quando analisamos os livros didáticos da época.

6.2.4.3.3 O ensino e aprendizagem de redação/composição

O programa oficial de ensino de 1942, lista, em todas as séries do curso colegial, a prática de redação entre o que nomeia como “outros exercícios”, o que, por si só já deixa transparecer a importância relativa que os diversos conteúdos tinham no currículo do curso secundário. Assim eram listados, primeiramente, os tópicos de literatura a serem abordados, posteriormente os tópicos de gramática, em seguida, a leitura e, por fim, outros exercícios, como vemos abaixo, para a 1ª. série do curso colegial:

IV - Outros exercícios

Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de noções gerais de literatura e de gramática, haverá:

1. Exercícios de exposição oral.
2. Exercícios de redação e composição sob a forma de cartas, documentos oficiais, narrativas, descrições e dissertações.
3. Exercícios de revisão de provas tipográficas.

(Programa de português do ciclo colegial, 1ª. série, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

Como visto acima, para a 1ª. série, o *Programa* de 1942 recomendava: exercícios de redação e composição sob a forma de cartas, documentos oficiais, narrativas, descrições e dissertações. Para a 2ª. e 3ª. séries, eram recomendados exercícios de redação e composição, envolvendo, sobretudo, biografias de escritores canônicos da literatura portuguesa (2ª. série) e brasileira (3ª. série), e estudos sobre as diferentes escolas literárias, ensaios de crítica e atividades de análise literária (BRASIL, 1942), o que vincula as atividades de escrita de textos aos conteúdos literários estudado, em torno dos quais se organizavam a maioria dos conteúdos de ensino do curso colegial.

Já ao analisarmos as listas de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio para as séries do curso colegial, observamos que a escrita de redações era marcada, de forma acentuada, pela proposição de temáticas, nas três séries do curso colegial, as quais se vinculavam: (1) à pátria e ao nacionalismo (como por exemplo: *A pátria é a segunda mãe, A unidade da fé como laço da unidade da pátria; A natureza do Brasil, fonte de riquezas; Porque eu me ufano do meu país; A inconfidência mineira; o 13 de maio*); (2) à moralidade (*A perfeição, o ideal na vida e nas artes; Quem não avança, recua; Nem só de pão vive o homem; A mais nobre das vinganças é o perdão, Diga sempre a verdade*); (3) à escola (*A escola, O saber não ocupa lugar, O estudo das línguas, A linguagem, Amor ao estudo; O estudo da matemática*); (4) à cultura (*O cinema, A imprensa, O livro, A sessão de cinema, O cinema é útil ou nocivo?, O Carnaval*); (5) ao trabalho (*O trabalho, O trabalho dignifica o homem*); à família (*Amor filial, A família à mesa, Amor materno*); à virilidade (*O valor da Educação Física*) e à religiosidade (*O firmamento, hino da glória ao criador, O Domingo de Páscoa, entre outros*). Notamos que essas temáticas eram as mesmas que apontamos na seção anterior quando falamos da prática de redação nas séries do curso colegial. Isso ratifica o que diz Bakhtin/Voloshinov (2004 [1929]) quando fala que em todas as épocas há ideias que ganham

realce no seio de determinadas esferas da atividades humana , as quais, paulatinamente, por meio da ideologia oficial e dos discursos que ela engendra, vão sendo incorporadas aos horizontes axiológicos dos sujeitos como um todo. Aqui verificamos um papel historicamente atribuído à escola: agir na constituição (moral, política, ideológica, intelectual etc.) dos sujeitos e da sociedade.

Frequentemente, essas temáticas apareciam em forma de ditados ou provérbios de fundo moralizante, como: *Nem tudo o que luz é ouro, Nunca deixes para amanhã o que podes fazer hoje, Quem espera sempre alcança, Mais vale um “toma” do que dois “te darei”, Quem tem telhado de vidro não atire pedras no do vizinho, A mais nobre das vinganças é o perdão, O trabalho tudo vence* (1ª. série – 1945); *Ainda contra ti, jamais faltes à verdade, Nem só de pão vive o homem, A ociosidade é o maior dos vícios* (2ª. série – 1945); *Aprende chorando, rirás ganhando, Quem espera sempre alcança, O verdadeiro amigo se conhece na adversidade* (1ª. série – 1946).

No Colégio Franciscano Santo Antônio, na 1ª. série do curso colegial, em todos os anos observados, dentre os pontos de prova, prevaleciam as composições temáticas baseadas, principalmente, na tipologia textual clássica, sendo mais frequentes as propostas envolvendo a produção de narrações e descrições.

Já na 2ª. série, na primeira prova parcial, prevalecia a produção de análises literárias e na segunda prova parcial, a escrita de redações inspiradas em provérbios e ditados de fundo moralizante.

Com relação à 3ª. série, realçamos que além das temáticas já mencionadas, as quais geralmente estavam associadas à produção de dissertações, conforme orientação do próprio *Programa* de 1942, eram incluídos, entre os pontos para a escrita de redações, questões concernentes à literatura e à constituição da língua portuguesa, como vemos abaixo para a primeira prova parcial de 1947:

- A) Dissertação: 1. A língua portuguesa no Brasil; 2. A poesia do romantismo; 3. O teatro até fins do romantismo; 4. A ação reformadora de G. Magalhães; 5. O romance até fins do romantismo; 6. As academias

gongóricas; 7. O folclore brasileiro; 8. O indianismo na literatura brasileira; 9. Língua portuguesa ou língua brasileira; 10. O romantismo no Brasil. . (Relação de pontos de prova para a 3ª. série do curso colegial – Colégio Franciscano Santo Antônio, 1947).

A partir de 1947 (inclusive), a abordagem de tópicos de literatura para a escrita de redações nas provas da 2ª. e 3ª. séries ganhou maior ênfase. Assim, por exemplo, acompanhando o conteúdo de literatura da 2ª. série (tópicos de literatura portuguesa), em 1947 e 1948, na segunda prova parcial, eram pontos de prova: *Camões e a poesia, Garrett e o romantismo, Eugênio de Castro e o Simbolismo, Sá de Miranda e a poesia, A prosa e o século 17, O romance, Gil Vicente e o teatro, A história, As epopeias, A poesia provençal.*

Em todas as séries e em todas as provas, é digna de nota a ausência de pontos de prova relativos à produção de cartas e documentos oficiais, conforme recomendado no *Programa de 1942* para a 1ª. série. Esse fato acentuava o caráter enciclopédico do currículo do curso colegial do Colégio Franciscano Santo Antônio, também no que tange ao ensino e aprendizagem de literatura. Na próxima seção, abordamos o ensino e a aprendizagem de gramática no curso colegial.

6.2.4.3.4 O ensino e a aprendizagem da gramática

Conforme o *Programa de 1942*, a abordagem de conteúdos gramaticais deveria ser efetivada ao longo das duas primeiras séries do ciclo colegial, dando-se ênfase ao estudo da sintaxe. Na 1ª. série, a ênfase era dirigida à sintaxe das diferentes classes gramaticais e, na 2ª. série, à sintaxe de concordância e de regência, como se percebe nos excertos a seguir.

1ª. série

Unidade I – 1. Sintaxe do substantivo. 2. Do adjetivo. 3. Dos numerais

Unidade II – 1. Sintaxe dos pronomes pessoais. 2. Dos possessivos. 3. Dos demonstrativos. 4. Dos relativos. 5. Dos

interrogativos. 6. Dos indefinidos. 7. Dos artigos.

Unidade III – 1. Sintaxe dos advérbios. 2. Das preposições. 3. Das conjunções. (Programa de português do ciclo colegial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

2ª. série

Unidade I – 1. Concordância do verbo com o sujeito. Casos particulares. Irregularidade de concordância. Concordância ideológica. 2. Emprego do infinitivo pessoal e impessoal.

Unidade II – Estudo do emprego e regência de verbos que ofereçam interesse sintático. (Programa de português do ciclo colegial, 1942 – citado por RAZZINI, 2000, Anexos).

Analisando as relações de pontos de prova para a 1ª. e 2ª. séries do curso científico do Colégio Franciscano Santo Antônio, observamos que, de 1944 a 1949, período para o qual obtivemos essa relação, não são abordados conteúdos gramaticais na segunda série. Com relação à primeira série, apenas em 1944, 1945 e 1947 é mencionada a abordagem de conteúdos gramaticais (como podemos perceber a partir da análise do Quadro 17).

Itens de gramática	1944	1945	1946	1947	1948	1949
1. Substantivos próprios, gênero e número (Valor do substantivo)	X			X		
2. Emprego do artigo definido	X	X				
3. Omissão do artigo definido	X	X				
4. Funções lógicas						
5. Pronomes				X		
6. Possessivo, emprego, omissão e substituição	X	X				
7. Funções do que	X	X				
8. Pronomes		X				

pessoais						
9. Pronomes quem, cujo, qual	X	X				
10. Indefinidos tudo e todos	X	X				
11. Interrogativos		X				
12. O reflexivo se	X					
13. Verbo: definição e crítica	X					
14. Ser e estar	X					
15. Ter e haver	X					
16. Passivo, formas	X					
17. Subjuntivo, emprego	X					
18. Presente do indicativo, valor e uso	X					
19. Mais-que-perfeito do indicativo, valor e uso	X					
20. Imperativo, uso e substitutos	X					
21. Correlação dos tempos, indicativo	X					
22. Correlação dos tempos subjuntivo	X					
23. Advérbios não e só	X					
24. Colocação do sujeito		X				
25. Substantivação		X				
26. Concordância do predicativo do objeto, do atributivo, do predicativo do sujeito		X				
27. Emprego dos numerais		X				
28. Semântica		X				

Quadro 17 – Tópicos de gramática para a 1ª. série do curso científico do Colégio Franciscano Santo Antônio

Fonte: Dados de pesquisa

Vejamos que, à exceção de 1944 e 1945, anos nos quais há alguma semelhança entre o programa oficial e os pontos de

prova, nos demais anos, os conteúdos gramaticais são excluídos (ou praticamente excluídos) das relações de pontos de prova, o que, acreditamos, sinaliza a sua exclusão do espaço da sala de aula, ao mesmo tempo em que reforça a importância dada ao estudo da literatura e da teoria literária no curso colegial. Mesmo na 1ª. série, essa semelhança é relativa, vejamos que são abordadas algumas questões relativas ao emprego dos substantivos, pronomes, verbos e advérbios em 1944. Em 1945, dessa relação são excluídos os verbos e o substantivo e nela são incluídos os numerais. Ainda, em 1945, também se aborda algumas particularidades da sintaxe de concordância. A sintaxe de regência não é abordada em nenhum dos anos.

Coadunamos, assim, com Julia (2001) e Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) quando apontam que precisamos ir além dos documentos oficiais de ensino para compreendermos a cultura escolar e chegarmos às práticas que se instituem na escola. Coadunamos também com os autores quando falam da dimensão dialética e dialógica da constituição da cultura escolar, e, mais especificamente, da constituição de cada disciplina escolar sobre a qual agem as leis e documentos oficiais, mas também os valores presentes em cada sociedade. Desde o início desta tese e, mais particularmente, ao longo do capítulo 4, apontamos que a pequena elite local que foi se formando desde os primeiros anos da implantação da então colônia Blumenau, atribuía grande importância à cultura escrita e às práticas a ela associadas. Sublinhamos também a importância dada à literatura, refratada na tradução de livros em língua portuguesa para o alemão e na produção de uma expressiva literatura local. Nesse contexto, a vinculação do sujeito à cultura letrada e, mesmo, a possibilidade de acesso ao ensino superior, estavam atreladas à aquisição de uma cultura literária que constituiu o centro organizador do curso colegial no Colégio Franciscano Santo Antônio durante as décadas de 1940 e 1950.

Como vimos ao longo desta seção, as décadas de 1940 e 1950, no contexto nacional, catarinense e, mais especificamente, no contexto da cidade de Blumenau, são marcadas pelo movimento de consolidação das mudanças impostas pela segunda campanha de nacionalização do ensino; pelo fortalecimento, no Brasil, do pensamento escolanovista e pela Reforma Capanema, que organizou o ensino secundário em dois

ciclos, a saber: curso ginasial e curso colegial (dividido em curso clássico e curso científico).

Como já dito, em Blumenau, a oferta do ensino secundário, na época, ficou restrita a três escolas: o Colégio Franciscano Santo Antônio, instituição católica, equiparada ao Colégio Pedro II (RJ), que oferecia o curso ginasial e o curso colegial (científico); o Colégio Sagrada Família, instituição também católica, associada ao Colégio Franciscano Santo Antônio até 1945 (como seção feminina desse colégio), quando tem seu curso ginasial oficializado; e o Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), instituição laica de ensino público, que oferecia o curso ginasial e o curso normal. Estudamos, ao longo desta seção, dados referentes à primeira e a última escola.

Analisando os dados encontrados para o curso ginasial, em ambas as escolas pesquisadas, observamos uma grande aproximação entre os conteúdos recobertos pelas provas parciais e aqueles apontados pelos documentos oficiais de ensino. Também, tanto no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura, da gramática e da redação, as abordagens e os conteúdos de ensino elencados pelas duas escolas se aproximam. As poucas diferenças encontradas, dizem respeito principalmente ao deslocamento de conteúdos de uma série para a outra, sem que isso altere o cômputo geral. A única diferença significativa, talvez diga respeito ao fato de o Colégio Pedro II (antiga Escola Nova), no âmbito das atividades de redação, dar mais espaço ao trabalho com a carta do que o Colégio Franciscano Santo Antônio.

No que se refere ao curso colegial, e, nesse caso, nossos dados são provenientes apenas do Colégio Franciscano Santo Antônio, única escola que o oferecia na época, ainda que haja uma aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa na escola e aquela definida em contexto macroculturais, é possível notar-se afastamentos também pronunciados. Estimamos que esses afastamentos digam respeito principalmente ao que a sociedade esperava da escola, ou, em outras palavras, ao papel da escola no âmbito da sociedade em que estava inserida e aos valores que essa sociedade a ela atribuía na formação do sujeito culto, conhecedor de obras literárias e capaz de ascender ao ensino superior. Assim foi configurando-se um currículo escolar

centralizado ao redor do trabalho com a literatura, a teoria da literatura e os grandes cânones literários da literatura portuguesa e brasileira, mas principalmente desta última. Então, à disciplina de Língua Portuguesa parecia caber, nessa escola e nesse curso, a responsabilidade de cultivar a arte literária e da oratória, o beletrismo, a análise literária, a teoria literária e a leitura dos cânones.

6.3 SÍNTESE ANALÍTICA DO CAPÍTULO

Ao longo desta pesquisa, interessou-nos pensar a maneira como foi se configurando, no contexto do ensino secundário da cidade de Blumenau, entre 1850 e o final da década de 1950, a disciplina de Língua Portuguesa. Como realçamos no início desta tese, essa delimitação temporal não se deu *a priori* e constituiu, de certa forma, um resultado da pesquisa, uma vez que percebemos que ao longo das décadas de 1940 e 1950, tendo em vista uma série de fatores, a configuração dessa disciplina escolar, em Blumenau, aproximava-se, sobremaneira, da que se observava na dimensão macrocultural.

Tais fatores incluem as repercussões das duas campanhas de nacionalização do ensino, as quais tiveram seu auge entre o final da década de 1910 e início da década de 1920 e entre os últimos anos da década de 1930 e a década de 1940. Em relação a essas campanhas, lembramos que ainda que seus objetivos tenham sido semelhantes – a nacionalização da escola, expressa não apenas pela institucionalização do ensino de língua portuguesa, mas também pelo fortalecimento da presença de um discurso cívico e de práticas nacionalistas – a maneira como elas se efetivaram foi bem diversa, sendo a segunda campanha de nacionalização mais coercitiva e talvez, possamos dizer, mais “violenta” do que a primeira. Quando falamos aqui em “violência” estamos nos referindo à violência cultural, principalmente expressa na proibição da presença da língua alemã na escola, o que transformou as instituições de ensino da região, historicamente bilíngues, em instituições monolíngues. Ainda, dessas instituições, tentou-se apagar possíveis rastros da cultura germânica, antes presentes, por exemplo, no caráter comunitário

da escolas e na própria maneira como eram nomeadas. No caso específico da Escola Nova, essas marcas eram ainda mais fortes, sendo expressas até mesmo na seriação e na seleção de conteúdos de ensino.

Outro fator importante e influente nesse processo de aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau e em contextos macroculturais foi a proliferação dos livros didáticos a partir da década de 1920, com base na adoção, nas escolas, das séries de leituras, e posteriormente, de séries graduadas, como a coleção FTD, a quais se afinavam à ideologia nacionalista vigente e a padrões de moralidade, virilidade, religiosidade e higienismo. A presença das séries de leitura e mesmo de antologias e gramáticas brasileiras no espaço da sala de aula contribuiu para: (1) delimitar conteúdos de ensino a serem abordados na escola e seu sequenciamento; (2) apontar metodologias e uniformizar práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; (3) selecionar textos modelares e temáticas relevantes para aquele contexto temporal específico; (4) determinar a configuração de uma norma padrão a ser fixada na escola; (5) operacionalizar o trabalho com uma determinada gama de gêneros escolarizados, expressos principalmente na tipologia escolar clássica (descrição, narração, dissertação); (6) fortalecer uma abordagem metalinguística da gramática de natureza classificatória, focada na aquisição de nomenclatura gramatical e incentivar o trabalho de análise gramatical.

Por fim, falando ainda da aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau de contexto macroculturais, ressaltamos a necessidade de equiparação das escolas que desejavam oferecer o curso secundário ao Colégio Pedro II (RJ) para que fosse autorizado seu funcionamento. Além disso, lembramos as inspeções e verificações constantes, às quais tais escolas eram submetidas; a necessidade de obediência às instruções governamentais e a verificação frequente da escrituração escolar.

Por outro lado, principalmente a partir do final da década de 1920, com a proliferação do ideal, dos princípios e metodologias escolanovistas e das ideias de Pestalozzi, os programas do Colégio Pedro II (RJ) e, conseqüentemente, das escolas secundárias equiparadas, foi modificando-se de forma a

acolher ideias e implantar metodologias que já eram uma realidade nas escolas blumenauenses, uma vez que, na Alemanha, esses princípios e metodologias já vinham impactando a escola desde as últimas décadas do século XIX.

Portanto, não foi apenas o ensino secundário blumenauense que se modificou no sentido de se aproximar da dimensão macrocultural, esta também sofreu mudanças que a aproximaram das percepções e metodologias já presentes nas escolas de Blumenau.

Além disso, é importante lembrar que, como diz Bakhtin (2003g [1961-1962]), a vida e o discurso são dialógicos e estão atrelados a uma realidade cronotópica. Assim, em cada época da vida da humanidade, há idéias, valores e práticas que ganham maior valor e visibilidade. Apesar das diferenças e particularidades de cada contexto sociocultural, a educação brasileira permaneceu muito tempo vinculada à europeia e, principalmente, aos modelos e pensamentos pedagógicos presentes na Inglaterra, na França e na Alemanha. Assim é que, aos poucos, as ideias, valores e práticas presentes na esfera escolar europeia iam chegando ao Brasil, mesmo como uma defasagem de alguns anos (ou de algumas décadas) para se verem refratadas na escola brasileira.

Portanto, não podemos dizer que, desde o seu início, o ensino de língua portuguesa em Blumenau esteve totalmente descolado da dimensão macrocultural, nem podemos pensar que, em algum momento, houve uma coincidência total, por isso refletimos, no sexto capítulo desta tese, sobre afastamentos e aproximações gradativas e nunca absolutas.

Nesse sentido, ao pensarmos os afastamentos entre a configuração da disciplina em Blumenau e aquela presente na “história oficial”, configuração esta que procuramos caracterizar no capítulo cinco desta tese, levantamos dados que nos permitissem caracterizar as crenças e valores relativos à cultura escrita, os quais constituíam o horizonte-apreciativo dos imigrantes dos primeiros tempos, com base no qual os sujeitos agenciaram escolhas e atitudes relativas à implantação das escolas na colônia de Blumenau e ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Que crenças, motivos e objetivos os moveram? O que os fez valorar dessa ou daquela maneira a presença da instituição escolar e o ensino e aprendizagem de

língua portuguesa? Por que e para que, nos diferentes momentos dessa história, foi importante aprender português? Qual o valor que se atribuiu à cultura letrada? Que implicações isso teve sobre a maneira como esse ensino se efetivou? Quais os pressupostos teórico-metodológicos que balizaram esses movimentos?

Uma vez que, como já apontamos antes, a escola não existe isolada da sociedade, e que toda escolha feita no contexto da sala de aula é uma escolha axiológica, pois não existe prática pedagógica assinalada pela neutralidade (FREIRE, 2009[1992]), pensar todos esses aspectos de uma questão tão multifacetada implicou refletir: (1) sobre as práticas e eventos de letramento que marcaram/marcam essa sociedade; (2) sobre as crenças, concepções e verdades que marcaram os horizontes axiológicos dos sujeitos que a constituíram (essa sociedade); (3) sobre a ideologia que os movimentou, perpassou o seu discurso e norteou suas escolhas; (4) sobre o papel da escola na constituição do sujeito e da sociedade; sobre o papel do sujeito e da sociedade na constituição da escola; (5) sobre a concepção de língua e de sujeito que ancoraram as escolhas feitas na esfera escolar. O que fizemos, principalmente, ao longo do capítulo quatro.

No capítulo quatro, apontamos que, diferentemente de outras colônias alemães e italianas, Blumenau nasceu como uma colônia particular projetada, desde sua origem, pelo seu fundador, para ser um proeminente centro político, cultural e econômico. Assim, entre os imigrantes dos primeiros tempos, muitos vieram a constituir uma pequena elite urbana que atribuía elevado valor à cultura e às práticas letradas, e, portanto, à escola. Imbricado no horizonte apreciativo desses sujeitos havia a percepção de que a escola, ao lado da família e da Igreja, constituía um pilar fundamental da sociedade e do projeto de cidade e de vida que eles desejavam construir. Nessa escola, era preciso aliar o ensino e a aprendizagem dos valores, da cultura e da língua alemã ao ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Se a primeira era a língua da identidade cultural, aquela que, dentro da perspectiva do romantismo alemão, assinalava o vínculo com a pátria alemã, sua cultura e seus valores, dentre os quais, o trabalho; a língua portuguesa era a língua que lhes permitia transitar na macrocultura, dialogar com o

restante do país, sendo indispensável às relações comerciais, políticas, econômicas etc. e a implantação do projeto de colônia que desejavam construir na nova *Heimat*.

A escola vai então ser implantada, na medida do possível e da disponibilidade de professores habilitados, como uma escola bilíngue, seja ela pública, comunitária ou particular, ainda que, nela, haja sempre a predominância do alemão sobre o português e, mesmo que, em algumas, essa predominância seja quase total. Nessa escola, até o final dos anos 1930, frequentemente, o ensino do português configura-se como o ensino de uma segunda língua, salvo raras exceções, como na seção brasileira do Colégio Franciscano Santo Antônio (lembramos que nesse colégio, durante a última década do século XIX e as primeiras do século XX, havia uma seção brasileira e uma seção teuto-brasileira).

Interessava, nessas escolas, segundo o próprio fundador da colônia, Dr. Blumenau, o ensino de uma variante do português que se afastasse daquelas estigmatizadas, como, por exemplo, a variante falada na região de Itajaí, e se aproximasse, provavelmente, daquela falada na cidade do Rio de Janeiro (capital do império e, posteriormente, distrito federal), à qual se atribuía maior pureza e valorização social. Essa escolha, consonante com os valores e percepções da época, deixa evidente a maneira como a esfera escolar dialoga com outras esferas de poder e como nela vai se instituindo um discurso que fala a favor de variantes, letramentos e práticas dominantes, presentes na macrocultura, que agem como índices valorativos da escola, dos sujeitos que nela transitam e, em última instância, da própria sociedade que constituem e pela qual são constituídos.

A escola, em Blumenau, nasce então atravessada pelo valor atribuído à cultura e às práticas letradas que, por um lado, deveriam contribuir para a reafirmação de vínculos culturais com a Alemanha, inclusive no que tange às práticas pedagógicas e aos conteúdos de ensino, e por outro, deveriam atender ao projeto de sociedade que se desejava implantar, o que implicava um diálogo ativo com outras cidades do país, o direito à nacionalidade e à cidadania.

Muitas dessas escolas surgidas nos primeiros tempos – as escolas comunitárias –, oficialmente nunca existiram e, portanto,

estiveram por um longo período alijadas das estatísticas e distantes das exigências oficiais. Se isso lhes permitia certa liberdade, por um lado, por outro, impunha sobre elas o *status* de não oficial, não reconhecidas.

Para as escolas bilíngues era preciso que surgissem livros didáticos específicos, os quais mediassem, pelo menos nas primeiras séries do ensino secundário e nas séries do ensino primário, o ensino de língua portuguesa. Esses livros foram surgindo principalmente nas duas primeiras décadas do século XX, sendo principalmente escritos pelos professores da Escola Nova. Dentre eles, ressaltamos a gramática de Damm (*Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*) e o livro do professor Georg Buechler. Neste último e na abordagem que parecia então se usar, principalmente, na Escola Nova, para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, algumas questões nos chamaram especial atenção: (1) o foco dirigido à coloquialidade; (2) a preocupação com a exploração da língua em uso e de questões culturais; (3) a exploração da variação linguística; (4) o espaço dado à oralidade, principalmente às interações que se efetivam na esfera do cotidiano; (5) o trabalho com textos encadeados e com temáticas próximas à realidade do aluno; (6) a precedência do estudo da língua em uso sobre o estudo da gramática nas séries iniciais.

Ainda, chama-nos a atenção a importância dada, em Blumenau, assim como no restante do país, ao ensino secundário como via de acesso ao ensino superior (não como via obrigatória, durante muitos anos, mas como via de preparação para se atingir tal objetivo). No caso de Blumenau, todavia, de forma mais acentuada nas primeiras décadas após a sua fundação, e, posteriormente, de forma mais clara no contexto da Escola Nova, o ensino secundário figurava principalmente orientado pelo acesso à universidade na Alemanha. Esse direcionamento estava presente na seleção de conteúdos de ensino e mesmo na seriação; no caso da Escola Nova, preponderantemente na configuração da *Selecta*.

À medida, no entanto, que vai se expandindo o ensino superior no Brasil e que ele lentamente vai se instituindo em Santa Catarina, o direcionamento dessas escolas, principalmente dos Colégios Franciscano Santo Antônio e Sagrada Família, vai modificando-se de maneira a atender às demandas dessas

instituições de ensino superior, mas também de uma sociedade crescentemente heterogênea em virtude da migração interna, do crescente diálogo entre Blumenau e a dimensão macrocultural, das exigências mobilizadas pelas campanhas de nacionalização, das demandas da própria rede de ensino franciscana e da população local, que desejava a existência, na cidade, de um ginásio equiparado ao Colégio Pedro II (RJ). Mas por que as demandas da população pela equiparação se concentraram no colégio franciscano blumenauense e não na Escola Nova?

Cabe aqui pensar os diferentes papéis que essas duas instituições de ensino historicamente ocuparam. Nesse contexto, a Escola Nova representava a guardiã de valores legitimamente germânicos e a análise mesmo de seu corpo docente e discente nos faz perceber o vínculo com a comunidade alemã e, portanto, com a cultura germânica. Nela, o ensino de língua portuguesa, ainda que efetivo e legítimo, estava subordinado ao ensino e aprendizagem do alemão e atrelado ao germanismo pedagógico. Já no Colégio Franciscano Santo Antônio, a diversidade cultural e a aproximação do sistema de ensino brasileiro eram uma realidade mais tangível. Ainda que os padres que estivessem à frente da instituição fossem de origem alemã, havia classes distintas para brasileiros e teuto-brasileiros; a escrituração escolar, desde o final do século XIX, era feita em português; a seriação, e, em certa medida, o próprio currículo escolar organizavam-se conforme os moldes brasileiros. Justamente por isso, o colégio pouco sofreu com as duas campanhas de nacionalização e ainda antes da equiparação, dava acesso à universidades brasileiras.

De certa forma é principalmente no contexto da escola primária ou de primeiras letras que a história do ensino e aprendizagem do português em Blumenau mais vai se afastar da história oficial. Seja porque o ensino do português é, durante muito tempo, preponderantemente, o ensino de uma segunda língua, ou porque é aí que se observam o maior número de escolas, em sua maioria escolas comunitárias, cujos professores, por vezes, mal conheciam o português. Vejamos que o ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino primário, mesmo nas escolas públicas, até a segunda campanha de nacionalização, efetivava-se atrelado ao ensino do alemão, quando não mediado pela língua alemã, condição essa ratificada

pelo próprio Orestes Guimarães (FIORI, 1991), uma vez que era o alemão a primeira língua da maior parte das crianças em idade escolar.

A exigência de que também o ensino da geografia, da história pátria e da educação moral e cívica se efetivasse em língua portuguesa, levou os textos dessas disciplinas escolares para a aula de língua portuguesa, no espírito das lições das coisas, presente, no Brasil, já na Reforma Benjamim Constant.

Quanto à escola secundária, o que observamos é que à medida que a aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas blumenauenses (principalmente no Colégio Franciscano Santo Antônio) vai se aproximando da configuração dessa disciplina nas dimensões macroculturais, o currículo vai se tornando crescentemente enciclopédico e homogêneo (poucas são as variações de um ano para outro).

Se ao longo das décadas de 1900 e 1910 observamos a preponderância do trabalho com os verbos, com a oralidade e com a reenunciação de textos na séries iniciais do ensino secundário; ao longo das décadas seguintes, prepondera o trabalho com a análise (lexicológica e sintática), baseado na aquisição da norma padrão, de uma metalinguagem sobre a língua, na apreensão e reprodução de modelos de textos, no culto ao beletismo e na abordagem de autores canônicos ratificados pela antologias então adotadas. Os currículos escolares ampliam-se a ponto de os professores do Colégio Franciscano Santo Antônio queixarem-se ao Inspetor Geral de Ensino de que era impossível abordar, de forma conveniente, todos os conteúdos referentes a cada série escolar (Relatório do Inspetor de Ensino de 1940).

Porém, mesmo quando a aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa na dimensão microcultural e macrocultural é potencializada, ao longo das décadas de 1940 e 1950, não podemos pensar em uma coincidência total, pelo menos no contexto do Colégio Franciscano Santo Antônio, talvez, porque o currículo da escola secundária em Blumenau tenha se tornado ainda mais elitizado do que o que se configurava no contexto do Colégio Pedro II (RJ), haja vista a ausência das cartas, correspondências e documentos oficiais entre os pontos de prova relacionados para o curso colegial e o espaço progressivamente reduzido dado o

trabalho com a gramática nesse mesmo curso, em benefício da abordagem da literatura.

A progressiva redução do espaço dado ao alemão e à cultura alemã na escola foi preenchida pela também progressiva atenção dada a textos e práticas nacionalistas e aos letramentos dominantes. Nesse contexto, o espaço e os eventos escolares de certa forma também foram ressignificados para demonstrar a submissão a normas e padrões patrióticos, oficiais e oficializantes, assim como a disciplina de Língua Portuguesa se reconfigurou forçada e forçosamente para compreender o ensino do português como primeira língua, fosse isso uma realidade ou não.

Portarias, leis e regulamentos, livros didáticos em profusão, instruções e programas de ensino agiram no sentido de apagar diferenças que, de fato, nunca iriam se apagar totalmente, mas que contribuiriam para construir o mito da “história oficial” como história única, que, como comprovamos ao longo desta tese, nunca existiu, porque cada escola, cada sociedade, cada professor e, por fim, cada turma de alunos é única em sua singularidade, ainda que documentos e instruções de ensino desprezem esse fato. Como apontamos anteriormente, a partir do final da década de 1950 a aproximação entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau e no contexto macrocultural é muito grande, em virtude dos diversos aspectos que apresentamos e em virtude da escola ter tornado-se monolíngue, todavia, não podemos pensar em termos de uma coincidência total, pois as marcas da história não se apagam. Lembrando Bakhtin/Voloshinov (2001 [1929]), somos sujeitos sócio-historicamente constituídos, a história da sociedade em que vivemos, da configuração das escolas ao longo do tempo e, nelas, da configuração da disciplina de Língua Portuguesa, fazem parte do passado, mas, certamente, também se marcam no presente.

Os valores e as escolhas dos primeiros imigrantes não se apagaram no tempo, ainda que se vinculem de forma especial a dados cronotopos. Ao longo do capítulo 4, procuramos identificar modos de pensar e de agir difundidos no interior da sociedade blumenauense, os quais, nas palavras de Julia (2001), não concebiam a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização, os quais

implantaram, incentivaram e permaneceram influenciando ao longo de muitas décadas. Se a instituição e expansão da rede de escolas comunitárias entre o final do século XIX e a década de 1930 é um reflexo disso, também são reflexo e refração desse processo, o movimento pela reabertura das escolas fechadas durante a primeira campanha de nacionalização do ensino; o movimento popular pela equiparação do Colégio Franciscano Santo Antônio ao Colégio Pedro II (RJ), na década de 1930; a preocupação com o acesso ao ensino superior (no Brasil e na Alemanha) refratada nos currículos da Escola Nova e do Colégio Franciscano Santo Antônio ao longo das primeiras décadas do século XX; a ênfase dada aos estudos literários e à prática da oratória no curso colegial do colégio franciscano durante as décadas de 1940 e 1950. No que se refere à oratória, é interessante observar como essa prática, irradiada a partir do Colégio Franciscano Santo Antônio e de sua academia de oratória, a Mont' Alverne, hoje com mais de 50 anos, se espalhou por boa parte da rede de ensino particular da cidade (principalmente nas escolas que oferecem o que hoje chamamos Ensino Médio), instituindo-se na cultura escolar da cidade.

Ao longo deste capítulo, analisamos, no contexto dos cronotopos estudados, a maneira como foi se configurando, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, a disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau. Analisamos também, em cada um desses cronotopos, os movimentos de afastamento e de aproximação entre a constituição dessa disciplina escolar no contexto micro e macrocultural. No próximo capítulo, apresentamos nossas considerações finais de pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa de doutorado, procuramos compreender como se efetivou, sob uma perspectiva sócio-histórica, a constituição da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau, no contexto do ensino secundário, dentro de um recorte temporal que se inicia com a fundação da cidade, em 1851, e se alonga até o final da década de 1950, quando observamos a consolidação dos movimentos de nacionalização do ensino.

Para tanto, partimos de um amplo referencial teórico, que envolveu, principalmente: as considerações do Círculo de Bakhtin a respeito da arquitetônica do ato responsável, do sujeito e da língua/linguagem, bem como os conceitos de ideologia, de enunciado, de autoria e de cronotopo; estudos sobre cultura escrita, cultura escolar, história das disciplinas escolares e letramentos; pesquisas relacionadas à constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e à configuração do estudo de línguas na Alemanha, principalmente ao longo do século XIX; e pesquisas referentes à configuração do livro didático no Brasil nos séculos XIX e XX.

Como desde o início do trabalho balizamos o estudo da configuração da disciplina de Língua Portuguesa em uma abordagem sócio-histórica, foi principalmente nas teorizações do Círculo de Bakhtin que ancoramos nossa metodologia de pesquisa, definindo um percurso de pesquisa que envolveu a análise de dados obtidos a partir de fontes primárias e secundárias, de natureza variada, as quais envolveram desde leis e regulamentos de ensino dos séculos XIX e XX, até e-mails e postagens em blogs, bastante recentes.

Para coletar os dados específicos relativos às escolas compreendidas por essa pesquisa – Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) e Colégio Pedro II (antiga Escola Nova) – realizamos diversas visitas às instituições de ensino, coletamos materiais dos quais nem a escola tinha notícias, muitos comprometidos pelo mofo e pelos cupins, e trabalhamos durante meses em um sótão pouco iluminado em meio a diversos relatórios de inspetores de ensino e uma variedade de outros documentos que fomos “garimpando”.

Realizamos visitas frequentes ao Arquivo Histórico de Blumenau, que mantém em excelente estado de conservação documentos da Escola Nova e uma variedade de livros didáticos, cadernos e registros escolares. Conversamos com pesquisadores da região, com ex-alunos das escolas, com a família desses ex-alunos, com professores e com funcionários das instituições de ensino.

Aos poucos, à medida que íamos dialogando com os textos que chegavam até nós, essa tese ia nascendo e, com ela, ia surgindo uma compreensão daquilo que, no início, procurávamos delinear: os rumos da disciplina de Língua Portuguesa em Blumenau entre 1851 e o final da década de 1950.

Ao chegarmos ao final desse percurso, uma primeira questão a apontar é que, em nenhum momento da trajetória dessa disciplina escolar na cidade de Blumenau podemos falar em aproximações ou afastamentos absolutos em relação ao contexto macrocultural e ao que denominamos, ao longo desta tese, como “história oficial” da disciplina de Língua Portuguesa. Igualmente, é impossível pensarmos o contexto do ensino secundário totalmente apartado do ensino primário, principalmente ao longo das primeiras décadas da colônia/cidade de Blumenau, momento esse em que o alemão ainda era dominante na mediação das interações que ocorriam na esfera do cotidiano e em que a escola era em alguma medida bilíngue. Nessa época, a papel das primeiras séries escolares no ensino e aprendizagem de língua portuguesa era de fundamental importância para o trabalho desenvolvido, mais tarde, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa no ensino secundário.

Além disso, ensino primário e secundário sempre estiveram de alguma forma em diálogo e as correntes pedagógicas que influenciavam o delineamento de currículos e conteúdos de ensino no primário, também o faziam, semelhantemente, no secundário.

Analisando os eventos e práticas de letramento que caracterizaram a sociedade blumenauense em seus primeiros tempos, tarefa à qual nos dedicamos no capítulo 4, observamos a constituição, principalmente no núcleo urbano da então colônia de Blumenau, do que Julia (2001) nomeia de *schooled society*: uma sociedade marcada por valores e crenças impressos no

horizonte apreciativo de cada sujeito, que remetiam a uma elevada valoração emprestada à cultura escrita, às práticas letradas e à escola. Nesse sentido, percebemos que a escola se configurava como um pilar fundamental no projeto de futuro (GERALDI, 2010) delineado pelo fundador da cidade e pelos primeiros imigrantes.

Ao contrário de muitas colônias teuto-brasileiras de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, que surgiram voltadas a constituírem núcleos agrícolas baseados na agricultura familiar, como foi o caso, por exemplo, da Colônia Santa Isabel (mencionada ao longo da pesquisa), Blumenau foi fundada pelo Dr. Blumenau com o objetivo de constituir um núcleo urbano, formado por artesãos, comerciantes e pequenas indústrias. Para tanto, Dr. Blumenau agenciou contatos e constituiu desde o início da colônia um núcleo urbano letrado, que, em pouco tempo, ressignificou, na colônia, práticas e eventos de letramento que trouxeram da Alemanha. Essas práticas e eventos de letramento viram-se refratados na escola, nas apresentações teatrais, de canto coral, na declamação de poesias e em outras práticas que remetiam à pátria alemã.

Desde os primeiros tempos da colônia, quando a escola pública de primeiras letras acabava de ser inaugurada, já havia, nas aulas do Pastor Hesse, os germens do ensino secundário, assinalando, naqueles primeiros imigrantes, o desejo de ascensão social e de acesso ao curso superior na Alemanha. Também já nos primeiros tempos da colônia, marcava-se, no discurso do seu fundador, a importância de se articular, na sala de aula, o ensino e a aprendizagem do alemão e do português, condição necessária para que o imigrante pudesse dialogar com contextos macroculturais e para que a cidade pudesse prosperar.

Ainda no capítulo 4, como dissemos anteriormente, abordamos os valores emprestados pela comunidade teuto-brasileira ao alemão e ao português. Nesse contexto, se a língua alemã representava o vínculo com os valores e a cultura da terra natal, a língua portuguesa representava a porta de acesso à cidadania. As escolas teuto-brasileiras que foram surgindo à medida que o século XIX avançava, eram, a um só tempo, guardiãs da cultura alemã e instituições de ensino sobre as quais a comunidade tinha grande influência. Em muitas, à exceção da escola pública masculina e feminina, pouco se falava português.

De toda forma, durante muito tempo, no contexto das escolas comunitárias, é o alemão que vai mediar o ensino e a aprendizagem da grande maioria das disciplinas escolares e mesmo o ensino da língua portuguesa.

Em 1877 foi fundado aquele que viria a ser a primeira escola secundária de Blumenau, o Colégio São Paulo. Em 1896, assumem a direção da escola padres franciscanos vinculados a rede franciscana de ensino no Brasil, que já tinha escolas em outras localidades, como em Curitiba e no Rio de Janeiro. A escola, desde a sua fundação, mas principalmente após os franciscanos assumirem a sua direção, era voltada à elite da colônia/cidade e ainda que seguisse, principalmente até meados da década de 1920, metodologias de ensino alinhadas àquelas vigentes na Alemanha (no que se refere ao ensino de primeira língua), sempre esteve atenta aos movimentos e determinações que se configuravam no contexto brasileiro, atendendo a regulamentações oficiais e mantendo em funcionamento, ao mesmo tempo, uma seção brasileira e uma seção teuto-brasileira, ainda que com configurações diversas.

Em 1889, foi fundada, a partir de uma mobilização da comunidade (principalmente da comunidade luterana), a Escola Nova Alemã de Blumenau. Laica e particular, desde o seu início, a escola articulou a oferta do ensino primário ao ensino secundário, seguindo parâmetros e metodologias de ensino em voga na Alemanha. Na escola, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa se configurou à maneira do ensino de uma segunda língua, o que de fato era para a grande maioria dos alunos que a frequentavam. Para dar suporte ao ensino de língua portuguesa, os professores da escola desenvolveram livros didáticos, dentre os quais realçamos o do professor Büchler, *Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen*. A escola viria a encerrar as suas atividades no contexto da segunda guerra mundial, após ser fechada durante o segundo movimento de nacionalização do ensino, reabrindo como Sociedade Escolar Pedro II.

Ao longo de todo o capítulo 6 desta tese, ocupamo-nos em analisar a maneira como a disciplina de língua portuguesa foi se configurando no contexto dessas instituições de ensino; apontando aproximações e afastamentos entre a configuração que essa disciplina escolar tinha em cada escola estudada; e

aproximações e afastamentos entre a configuração da disciplina nessas escolas e a sua configuração no contexto macrocultural, a qual delineamos ao longo do capítulo 5, no qual nos ocupamos em refletir sobre a “história oficial” da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil com base na análise de fontes primárias (gramáticas, antologias, leis e programas de ensino) e fontes secundárias, dentre as quais realçamos a pesquisa de Razzini (2000).

Ainda, ao longo dos capítulos 5 e 6, observamos a maneira como a adoção de políticas linguísticas e educacionais de cunho oficial (em nível federal, estadual e municipal) nortearam a configuração da disciplina de Língua Portuguesa na dimensão micro e macrocultural. No âmbito dessas políticas, realçamos os dois movimentos de nacionalização do ensino e a reforma Capanema, responsável pela reestruturação do ensino secundário e pela sua divisão em curso ginásial e colegial.

Se as duas campanhas de nacionalização do ensino e, acreditamos, principalmente a segunda, dado o seu caráter coercitivo e autoritário, contribuíram para aproximar “à força” a configuração da escola e, nela, da disciplina de Língua Portuguesa ao contexto macrocultural, também contribuíram para isso outras forças e movimentos, como: a popularização dos livros didáticos e seu discurso alinhado à ideologia oficial, a necessidade de equiparação ao Colégio Pedro II (RJ) para oficialização do ensino secundário, o início (e posterior ampliação) da oferta de ensino superior em Santa Catarina, as visitas constantes dos inspetores de ensino, as influências, nos programas oficiais de ensino brasileiros, do escolanovismo e das teorias de Pestalozzi. Todas essas questões foram discutidas ao longo do capítulo 6, à medida que refletíamos sobre possíveis causas para a aproximação pronunciada que percebemos, principalmente ao longo das décadas de 1940 e 1950, entre a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no ensino secundário em Blumenau e no contexto da macrocultura.

Por fim, também no capítulo 6, buscamos analisar os pressupostos teórico-metodológicos que balizaram os movimentos que delinearam a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no contexto estudado. Para isso, refletimos sobre: métodos de ensino (como o método Lancasteriano, o método individual, o método indutivo etc.); movimentos de

renovação do ensino (dentre eles, principalmente, o escolanovismo); concepções de sujeito, de língua/linguagem, de texto, de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita, da gramática e da literatura.

Ao final dessa pesquisa, se, por um lado, entendemos ter respondido à pergunta que motivou esta tese, por outro, convivemos com novas perguntas que poderiam motivar outras pesquisas: Como os valores e as escolhas dos primeiros imigrantes estão presentes hoje (ou não) nas escolas blumenauenses? O que se ocultou por trás dos registros oficiais das escolas estudadas? Como os sujeitos que se constituíram alunos e professores nessas escolas compreendem a maneira como se configurava o ensino e aprendizagem de língua portuguesa até o final de década de 1950? Como o ensino de língua portuguesa se configurou em outras colônias alemães? Todas, investigações que poderiam jogar novas luzes sobre o nosso objeto de pesquisa.

Ao longo desta tese, pensamos e repensamos práticas e eventos de letramento; pesquisamos a escola, a cultura escrita, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e a configuração da escola e da disciplina de Língua Portuguesa na dimensão macrocultural e na cidade de Blumenau em cronotopos diversos. Sobretudo, acreditamos ter registrado dados e práticas escolares que sem esse registro, em breve, poder-se-iam perder.

Restaram ainda dados que poderiam motivar novas pesquisas: cadernos de professores da década de 1970, diários de classe, registros de cursos de formação de professores para atuação no curso ginásial das décadas de 1960 e 1970. Todos dados conservados ao longo do tempo, esperando alguém que os registre e analise.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. *Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino de língua Portuguesa: um estudo historiográfico*. 2007. 230f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALVES, G. L. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13/08/2012.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

_____. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17- 43.

ANDRADE, A. A. B. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, EDUSP, 1978.

ARAÚJO, J. S. de. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 86 - 95, jan -jun. 2010.

AULETE, C. *Grammatica Nacional*. Lisboa: Typographia da Sociedade Typographica Franco-Portugueza, 1864.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6.ed. Brasília: Ed. da UnB, 1996.

BAKHTIN, Mikhail M. [1919/1979]. Arte e Responsabilidade. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. XXXIII.

_____. [1920-1924]. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010.

_____. [1924/1927]. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003e. p. 03-192.

_____. [1929]. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. [1953]. Os gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 261-306.

_____. [1959-1961]. O problema do texto na Lingüística, na Filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 307-335.

_____. [1961-1962]. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003g. p. 337-357

_____. [1970]. Os estudos literários hoje. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003h. p. 359-366.

_____. [1970/1971]. Apontamentos. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003f. p. 367-392.

_____. [1974]. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 393-410.

_____. [1975]. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M.M.; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. Tradução do italiano por Daniela Miotello Mondardo. São Carlos (SP): Pedro e João Editores, 2008.

BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV, V. N. [1926]. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976.

_____; _____. [1927]. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____; _____. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____; _____. [1929]. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A; BLANK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la consciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-277.

BAPTISTA, M. I. A. Currículo e Ensino: Uma Leitura Paralela nas Escolas Régias e nas Escolas Regimentais na Província de Trás-os-Montes. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, n^o. 1, pp. 85-112, set/dez 2006.

BARBOSA, J. S. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, 1822.

BARROS, J. *Grammatica da lingua portuguesa*. Olyssipone: Typographum, 1540.

BARTON. D. The social bases of literacy. In: _____. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994. p. 33-51.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies: reading and writing in Context*. London: Routledge, 2000.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, n. 20. p. 27-47, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

BERENBLUM, A. A invenção da palavra oficial. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERGAMASCH, M. A.; SILVA, R. H. D. da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. *Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BINDER, J.C. Imprensa e publicidade. In: BLUMENAU. *Centenário de Blumenau*. Blumenau (SC): Edição da Comissão de Festejos, 1950. p. 315-387.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01/01/2013.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

_____. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRITTO, L. P. L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: _____. *Contra o consenso*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003. p. 9-16

BRITTO, F. de L. As teorias pedagógicas de Wilhelm Von Humboldt na historiografia da educação alemã. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG): ANPED, 2010. Disponível em: <

<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt02>>. Acesso em: 04/12/2011.

BUENO, A. M. A ameaça germânica no Brasil. *Cadernos de Semiótica Aplicada*. Vol.6, n.1, julho de 2008. Disponível em: < <http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa>>. Acesso em: 15/01/2013

BUZEN, C. Da Era da Composição à era dos Gêneros: O Ensino de Produção de Texto no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.

CALVET, L. J. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C.(orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012. p. 179-191.

CARMO, A. F. do. *Colonização e escravidão na Bahia: A Colônia Leopoldina (1850-1888)*. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CERTEAU, M. de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARTIER, A.M. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? Tradução: Thabatha Aline Trevisan e Bárbara Cortella Pereira. In: MORTATTI, M. do R. L. (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília (SP): Cultura Acadêmica, 2011. p. 49-68.

CHARTIER, A.M. ; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura, 1880-1980*. Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. [1990]. *A história cultural: entre práticas e representações* - 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Portugal: Difusão Editorial, 2002.

_____. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHERVEL, A. [1988]. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 177-229,1990.

_____. Quando surgiu o ensino “secundário”. *R. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 18, n.1, p. 99-112, jan/jun 1992.

CHERVEL, A. ; COMPÈRE, M.-M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CHEVALLARD, Y. [1991]. *La transposición didáctica: del saber al saber enseñado*. Trad. Claudia Gilman. 3ª. ed. Buenos Aires : Aique, 1998.

CORMELATO, F. Hospital de Caridade: parte da história de Santa Catarina. *Biblios.*, Rio Grande, v. 15, p. 69-85, 2003.

CORRÊA, L. S. As políticas públicas de imigração europeia não-portuguesa para o Brasil – de Pombal à República. *Revista geopaisagem* (online). Ano 4, no. 8, julho/dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.feth.ggf.br/migra%C3%A7%C3%A3o.htm>>. Acesso em: 12/11/2011.

DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. *O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina – final do século XIX – meados do século XX*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

D'AZEVEDO, Instrução pública dos tempos coloniaes. *Revista Trimestral do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Tomo LV, parte II, 3º. e 4º. trimestres, 1893. p. 141-158.

DEEKE, J. [1917]. *O Município de Blumenau e a História de seu Desenvolvimento*. Blumenau (SC): Nova Letra, 1995.

DIAS, G. T. *Cultura, Política e Alfabetização no Brasil: A "Segunda Campanha de Nacionalização" do ensino (1938-1945)*. 221f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 22/03/2012.

EMERSON, C. P. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Org.). *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos (SP): Pedro e João Editores, 2010. p. 65-92.

FALCON, F.J.C. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 328-339, maio/ago 2006.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA FILHO, L. M. de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

FARIAS, W. S. de. *Sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender no Brasil: O discurso da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa FTD (1909-1943)*. 2010. 163f. Tese

(Programa de Pós-graduação em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. *As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

_____.; _____. A gramática brasileira no início do século XX: Grammatica expositiva (Eduardo Carlos Pereira) e Grammatica portuguesa (Hemetério José dos Santos). *Confluência*, n. 37/38, p. 59-82, 2010.

FÁVERO, M. de L. de A. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: 23ª. Reunião Anual da Anped, 2000, Caxambu. *Anais...*, [online] 2000. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm>>. Acesso em: 12/10/2012.

FELIX, J. L. *As gramáticas dos imigrantes alemães para aprender português: índices de brasilidade lingüística*. 2004. 2v. 564f. Tese (Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2ª ed. rev. e ampl. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

_____. Germanismo pedagógico: contribuição ao entendimento do ensino elementar no século XIX. In: FIORI, N. A. (Org.). *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Editora da UFSC/Tubarão(SC): Editora da UNISUL, 2003. p. 233-258.

FIORI, N. A; PETRY, S. M. V. (Orgs.). *Índice da revista Cadernos de Blumenau: referências de autores e títulos / 1957-1995*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

FRADE, I. C. A. da S. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, M. do R. L. (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília (SP): Cultura Acadêmica, 2011. p. 177-200.

FREIRE, P. (1992) *Pedagogia da esperança* – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em: 14/02/2012.

FREITAS, A. G. B. de. Das seletas literárias à construção de identidades de gênero: as propostas de Francisco Silveira Bueno na década de 1940. In: Fazendo gênero 9 – Diásporas, Diversidades, deslocamento, 2010, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 22/02/2013.

GAERTNER, R. *A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2004.

GASPARELLO, Arlette; VILLELA, H. O. S. O discurso educacional no século XIX: a nova pedagogia em questão. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia : EDUFU/ Digital CDVD, 2006. p. 436-444. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/405ArletteGasp_arello_e_HeloisaVillela.pdf>. Acesso em: 12/02/2012.

GERALDI, J. W. [1991]. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRÜTZMANN, I. Almanques em língua alemã em Santa Catarina (1864-1938): tipos, editores, objetivos. *Dimensões*, v. 18, p. 72-103, 2006.

HAIDAR, M. de L. M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 1972.

HALTÉ, J.-F. O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. *Fórum Lingüístico*, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: *Supporting Lifelong Learning: A Global Colloquium*, 2000, London. *Anais...* London (UK): Open University, 2000 [online]. Disponível em: < <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/>>. Acesso em: 10/05/2011.

HAMILTON, M.; BARTON, D. *Editorial: Broadening the study of reading*. *Journal of Research in Reading*, v. 24, issue 3, p. 217-221, outubro, 2001.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. Tradução de Luiz Ramires. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, p. 45-73, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/274/282>>. Acesso em 02/01/2013.

HANDELMANN, G. H. Considerações finais – O Brasil e a imigração. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Tomo 108, v. 162, n. 2, p. 971-1000, 1930.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, p. 49-76, 1982.

HEIDERMANN, W. Introdução. In: _____; WEININGER, M. J. (Orgs.) *Wilhelm von Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. XVII – XLV.

HOLQUIST, M.[1920]. Prefácio. In: BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução do inglês por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. 1993.

_____. The fugue of chronotope. In: Bemong, N. *et al.* (Org.). *Bakhtin's theory of the literary chronotope: reflections, applications, perspectives*. Gent: Academia Press, 2010. p. 19-34.

HUBER, V. A literatura dos imigrantes alemães do Vale do Itajaí. *Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, v. 1, n. 3, p. 277 - 288, set./dez. 2007.

HUMBOLDT, A. von. Natureza e constituição da linguagem em geral. Tradução de Markus J. Weininger. In: HEIDERMANN, W; WEININGER, M. J. (Orgs.) *Wilhelm von Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 120-165.

ISKANDAR, J.I.; LEAL, M.R. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

IGLÉSIAS, F. Encontro de duas culturas: América e Europa. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.6, n.14, p. 23-37, jan./abr. 1992. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000100003>. Acesso em: 10/09/2011.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, jan./jun., p. 9-43, 2001.

JUCHEN, M. *Imagens e letras do realismo à vanguarda: intercâmbio de influências entre fotografia, pintura e literatura*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação

em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de Língua: Representação e Letramento*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2006. p. 75-92.

KORMANN, E. *Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1950-1985)*. v.2. Blumenau: edição da autora, 1994.

_____. *Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1950-1985)*. v.3. Blumenau: edição da autora, 1995.

KRELLING, C. M. *José Arthur Boiteux e o ensino superior em Santa Catarina: a fundação da Faculdade de Direito em Florianópolis na década de 1930*. 80f. TCC (Bacharelado em História). Curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

KREUTZ, L. *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-brasileira*. São Leopoldo- RS: Ed. UNISINUS, 1994.

_____. *Das Schulbuch (O Livro Escolar), 1917-1938*. Um periódico singular para o contexto da imprensa pedagógica no período. *História da Educação*, n.23, Pelotas (RS): ASPHE/FaE/UFPel, set/dez 2007. p. 191-214. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 30/07/11.

_____. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, p. 79-96, julho/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20/09/2011.

_____. Livros escolares e imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, Brasil, 1870-1939. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 31, n. 17, p. 24-52, jan./abr. 2008.

LAGE, A. C. P. *Grupos Escolares*. Glossário [online]. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm>. Acesso em: 22/09/2012.

LEITE, M. Q. A construção da norma linguística na gramática do século XVIII. *Alfa, rev. lingüíst.* (São José Rio Preto), São Paulo, vol.55, no.2, jul./dez. de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942011000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 20/10/2012.

LIMA, J. F. L. de. Pestalozzi: o Romantismo e o nascimento da Pedagogia Social. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em: 14/10/2012.

LUCIANO, F. L. *Gênese e expansão do magistério público na Província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889*. 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2001.

LUNA, J. M. F. de. *O Português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Blumenau (SC): Edifurb, 2000.

MARIANI, E. J; FURTADO, E. L. M. O Trabalho e a Educação no Período Escravista Brasileiro. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da FAIT*, Itapeva - SP, v. 1, n.1, p. 1-8, 2004.

MATTA, G. *Livros escolares no Brasil durante os anos finais do Império e início da República (1870-1910)*. Fundação Biblioteca Nacional, Programa de apoio à pesquisa, 2010. Disponível em: <http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Gabriel_da_Matta.pdf>. Acesso em 15/02/2012.

MAYBIN, J. Literacy under and over the desk: oppositions and heterogeneity. *Language and Education*, v. 21, n. 6, p. 515–530, 2007.

MEDINA, C. B. *Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELO, J. C. do C. e. *Gramática Filosófica da Linguagem Portuguêsa*. Lisboa: Imprensa régia, 1818.

MIOTELLO, V. *Discurso da Ética e a Ética do Discurso*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P.(Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NASCIMENTO, D. do. Nacionalização do ensino catarinense na Primeira República (1911-1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 21, p. 123-143, set./dez. 2009.

NEVES, L. de A. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História oral*, v. 3, p. 109-116, 2000. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=25>>. Acesso em 12/02/2012.

NEVES, F. M. O método lancasteriano e o projeto de civilização do governo imperial brasileiro. *Anais... III Congresso Brasileiro de História da Educação PUCPR*, 2004.

NEVES, F. M.; MEN, L. O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar. *Anais... 16º COLE*. Campinas, São Paulo, 2007

OLIVEIRA, L. L. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

OLIVEIRA, F. *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Lisboa: e[m] casa d' Germão Galharde, 1536.

OLIVEIRA, B. J. de. *Nova grammatica portugueza, compilada dos nossos melhores auctores*. Coimbra: Imp. da Universidade, 1862.

OSÓRIO, L. C. Da arte e do espectador contemporâneos: contribuições a partir de Hannah Arendt e da *Crítica do Juízo*. *O que nos faz pensar*, n^o. 29, p. 219-234, maio de 2011. Disponível em:

http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/da_arte_e_do_espectador_contemporaneos:_contribuicoes_a_partir_de_hannah_arendt_e_da_critica_do_juizo/luiz_c_osorio_219-234.pdf
Acesso em: 26/12/2012.

OURO PRETO, Visconde de. Competência dos poderes geraes para crear estabelecimentos de ensino primario e secundario nas Provincias. *Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Tomo 103, vol 157, 1928. p. 249 – 272.

PANIZZOLO, C. *João Köpke e a escola republicana: criador de leitura, escritor da modernidade*. 2006. 359f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAULILO, A. L. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. 2007. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEIXOTO, A. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1944. (Transcrição para eBook).

PESSANHA, E. C.; Daniel, M. E. B.; Menegazzo, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. no. 27, p. 57-69, Set /Out /Nov /Dez 2004.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. *Fórum Lingüístico*, 5 (2): 83-116, Florianópolis, jul. dez., 2008

PICCOLO, H. I. L. Imigração alemã e construção do estado nacional brasileiro: Rio Grande do Sul, século XIX. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 10, n.2, p. 165-178, jul/dez 1997.

PONZIO, A. *La revolución bajtiniana: el pensamiento de bajtín y la ideología contemporánea*. Madrid: cátedra, 1998.

RAMA, A. *La ciudad Letrada*. Montevideo: Arca, 1998.

RAMBO, A. B. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 1994.

_____. Restauração católica no Sul do Brasil. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 36, p. 279-304, 2002.

_____. O teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, N. A. (Org.). *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis : Ed. UFSC/Tubarão (SC): Ed. UNISUL, 2003. p. 63-90.

RAZZINI, M. de P. G. *Antologia Nacional (1859-1969) Museu Literário ou Doutrina?* 1992. 163 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Departamento de Teoria Literária, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1992.

_____. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. Exemplar nº 1925. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RODRIGUES, N.C. *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2009.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8ª. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

RUSSEL, J. E. *The history, organization and methods of secondary education in Germany*. New York: Longmans, Green, and co., 1899.

RUIVO, A. L. F. *Corpo e cultura: o indígena brasileiro nos relatos portugueses da segunda metade do século XVI*. 2010. 65f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2010.

SAMPAIO, R. *O livro didático e o cânone literário-escolar (1930-1945)*. 2010. 153f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (org). *Navegando pela história da*

educação brasileira. São Paulo: HISTEDBR [online], 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/apresentacao.html>> Acesso em: 13 de novembro de 2008.

_____. Pedagogia e política educacional no Império Brasileiro. *Anais... VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia. Minas Gerais. 2006. p. 5370-5378.

SEGATTO, A. I. Apresentação: Breve nota sobre Wilhelm von Humboldt e a filosofia alemã da linguagem (nota à tradução do texto *Sobre Pensamento e Linguagem* de Wilhelm Von Humboldt). *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 32(1): 193-198, 2009.

SEYFERTH, G. Identidade étnica, assimilação e cidadania: A imigração alemã e o Estado brasileiro. XVI Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu (MG), 22-25 de out/1993. *Anais...* Disponível em:<www.ampcs.org.br/portal/content/view/116/54>. Acesso em: 20/10/2011.

_____. Imigração no Brasil: os preceitos de exclusão. *Revista eletrônica de jornalismo científico*. n. 16, dez/2000-jan/2001. Disponível em:<www.comciencia.br/reportagens/framereport.htm>. Acesso em: 20/10/2011.

_____. A idéia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 149-197, jul./dez. 2004.

_____. A dimensão cultural da imigração. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 26, n. 77, p. 47-62, Outubro /2011.

_____. A dimensão cultural da imigração. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 26, n° 77, p. 47-65, Outubro /2011.

SCHELBAUER, A. R. *Método de Ensino Intuitivo*. Glossário [online]. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo2.htm>. Acesso em: 22/06/2012

SILVA, J. F. da. *O Doutor Blumenau*. Blumenau (SC): Fundação Casa Dr. Blumenau, 1978.

_____. História de Blumenau. In: BLUMENAU. *Centenário de Blumenau*. Blumenau (SC): Edição da Comissão de Festejos, 1950. p. 5-51.

SILVA, T. J. R. da. Por entre a Antiguidade e a Idade Média: uma perspectiva historiográfica. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. *Anais...* Uberlândia : Anais eletrônicos, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308165001_ARQUIVO_PorentreAntiguidadeeIM-ArtigoANPUH2011.pdf>. Acesso em 03/01/2013.

SILVA FILHO, V. *A série didática Fontes: autoria e ato ético*. 2013. 443 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2013.

SILVEIRA, A. P. K. da. O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau. 2009. 281 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2009.

SILVEIRA, A. P. K. da.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, M. B. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-178.

SOBRAL, A. Ético e estético - Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. O vitalismo contemporâneo: um momento interdisciplinar do Círculo de Bakhtin? In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 189-197.

STOER, H. [1939]. *Crônica da Paróquia de Santa Isabel, a mais antiga Colônia Alemã - Evangélica em Santa Catarina*. Tradução: Felícia Emma Hatzk Schütz. s/D.

STREET, B. *Autonomous and ideological models of literacy: aproches from New Literacies Studies*. E-Seminar. January 17-24, 2006. Disponível em: <<http://www.media-anthropology.net>>. Acesso em: 10/07/2012.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, p. 77-91. May 12, 2003a.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade*, out/2003b.

_____. The implications of new literacy studies. In: GOODMAN, S.; LILLIS, T. MAYBIN, J. *Language, literacy and education: a reader*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003c.

_____. Academic Literacies approaches to genre. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. 2009, Caxias do Sul (RS). *Anais...* Caxias do Sul: SIGET, 2009.

VIDAL NETO, J. B. C. *A Grammatica portuguesa, de Júlio Ribeiro: um corte epistemológico da gramatografia brasileira e a questão da língua portuguesa no Brasil*. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2010.

WEEDWOOD, B. [2002]. *História concisa da Linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ZANDWAIS, A. Linguagem e ensino: saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndios escolares. *Organon*. v. 17, n. 35, p. 19-38, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM REGIÕES DE IMIGRAÇÃO: o caso da cidade de Blumenau

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Ana Paula Kuczmynda da Silveira têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para participação na pesquisa acima referida, autorizando sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele(a) será submetido(a).

1) Natureza da pesquisa: Esta pesquisa de cunho qualitativo conjuga elementos de pesquisa documental e bibliográfica, que serão analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso e dos estudos de letramento.

2) Participantes da pesquisa: A pesquisa envolverá, em princípio, 5 participantes, todos professores em atividade ou já aposentados na disciplina de Língua Portuguesa que atuam/aturam em pelo menos uma das cinco escolas que constituem lócus desta pesquisa, a saber: Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (anteriormente, Colégio Franciscano Santo Antônio e Colégio São Paulo); Colégio Sagrada Família (anteriormente, Colégio das Irmãs da Divina Providência); Escola de Educação Básica Pedro II (anteriormente, Conjunto Educacional Pedro II, Grupo Escolar Modelo Pedro II, Sociedade Escolar Pedro II e Escola Nova Alemã de Blumenau); Escola de Educação Básica Luiz Delfino (anteriormente, Grupo Escolar Luiz Delfino) e Escola Básica Municipal Machado de Assis (anteriormente, Grupo Escolar Machado de Assis e Escola Alemã Altona).

3) Envolvimento na pesquisa: Você tem liberdade de se recusar a participar desta pesquisa e, ainda que se proponha a participar inicialmente, você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações através do telefone do coordenador do projeto e, se

necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.

4) Sobre a coleta dos dados: A coleta dos dados será realizada a partir de conversa com a pesquisadora para seleção de material a ser utilizado na pesquisa. Apenas serão divulgados dados autorizados no momento da coleta. A pesquisadora se responsabiliza pela fidedignidade na reprodução dos dados e no cuidado com o material (documental ou bibliográfico) cedido para a realização da pesquisa.

5) Riscos e desconforto: Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6) Confidencialidade: Os dados dos educadores entrevistados, assim como suas falas, serão identificados a partir de um pseudônimo escolhido pelo entrevistado, assegurando assim sua privacidade.

7) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos relevantes à literatura da área da Linguística Aplicada, motivo pelo qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.

9) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____, RG _____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Blumenau, ___/_____/_____,

Nome do Participante:

Assinatura do Participante:

Telefone para contato:

Assinatura do Pesquisador:

Contatos do Pesquisador: (47) 9101-3323 – (47) 3326-5347

No. do protocolo de aprovação da pesquisa - 10923612.7.0000.0121

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – Biblioteca Central - Campus Universitário Trindade - Caixa Postal 476 - Cep: 88040-900 – Fone: (48) 3721-9206

Materiais coletados

Material	Quantidade	Observações

APÊNDICE B

Autorização de Acesso a Arquivo

Identificação da instituição emissora da autorização:

Razão _____ Social: _____

CNPJ: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

Cidade/UF: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____

Representante _____ da Instituição: _____

Cargo: _____

RG: _____ CPF: _____

Identificação dos pesquisadores que terão autorização de acesso ao arquivo:

Nome completo (sem abreviação)	CPF
ANA PAULA KUCZMYNDA DA SILVEIRA	000.366.797-98
2)	
3)	
4)	
5)	

Identificação da pesquisa:

Título do Projeto: A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM REGIÕES DE IMIGRAÇÃO: o caso da cidade de Blumenau

Departamento/Faculdade/Curso: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UFSC

Professor Orientador: Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues

Pesquisador Responsável: Ana Paula Kuczmynda da Silveira

Assunto pesquisado no arquivo: dados sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa nesta instituição de ensino.

Declaração:

Eu, _____, representante da instituição _____, dou autorização de acesso ao nosso arquivo, aos pesquisadores indicados no item 2, nas seguintes condições:

O uso das informações coletadas deverão respeitar os itens III.3.i e III.3.t das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Res CNS 196/96) e da Diretriz 12 das Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas Envolvendo Seres Humanos (CIOMS/93);

O acesso aos dados registrados em nosso arquivo, para fins da pesquisa científica, será permitido somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP-UFSC;

O acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;

Devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos, os pesquisadores indicados no item 2, deverão assinar um Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados, para garantir os direitos dos sujeitos.

Blumenau, _____ de _____ de _____

Nome, assinatura e carimbo

APÊNDICE C – LISTA DAS FONTES CONSULTADAS

Fontes Documentais

LEIS, DECRETOS E REGULAMENTOS CONSULTADOS COMO FONTES PRIMÁRIAS DE PESQUISA

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>. Acesso em 01/02/2012.

_____. Decreto de 2 de Dezembro de 1837. Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em 01/02/2012.

_____. Regulamento no. 8 de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro II. Collecção das Leis do Imperio do Brasil. Tomo 1º., parte 2ª., secção 6ª. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso 01/02/2012.

_____. Regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841. Altera algumas das disposições do regulamento N. 8 de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso 01/02/2012.

_____. Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no

Município da Côrte. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso
01/02/2012.

_____. Decreto n. 1556 de 17 de fevereiro de 1855. Aprova o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso
01/02/2012.

_____. Decreto n. 2006 de 24 de outubro de 1857. Aprova o Regulamento para os collegios publicos de instrução secundaria do Município da Côrte. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso
01/02/2012.

_____. Decreto n. 2883 de 1º de fevereiro de 1862. Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso
01/02/2012.

_____. Decreto n. 4468 de 1º de fevereiro de 1870. Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso
01/02/2012.

_____. Decreto n. 6130 de 1º de março de 1876. Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso
01/02/2012.

_____. Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no Município da Corte e o superior em todo

o Império. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso
01/02/2012.

_____. Decreto n. 8051 de 24 de março de 1881. Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso
01/02/2012.

_____. Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primariae Secundaria do Districto Federal. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>

_____. Decreto n. 3251 de 8 de abril de 1899. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Disponível em <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3251-8-abril-1899-524821-publicacaooriginal-1-pe.html>>

_____. Decreto n. 3.890 de 1 de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>

_____. Decreto n. 8.659 de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-norma-pe.html>>

_____. Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>

_____. Decreto n. 16.782 de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>

_____. Decreto n. 21.241 de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm>

_____. Decreto-lei n. 406 de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada, de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=12803>

_____. Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>>

_____. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>

_____. Decreto-lei n. 3.580 de 3 de setembro de 1941. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, e dá outras providências. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=29109>>

_____. Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm>

_____. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário – 01 de abril de 1942. In: Ensino secundário no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1952. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 16/10/2012.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> . Acesso em 16/10/2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em 16/10/2012.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 16/10/2012.

SANTA CATARINA. Regulamento da Instrução Pública Primária e Secundária de 30 de junho de 1859. Collecção de Leis da Província de *Santa Catharina*.

_____. Lei n.º 35 de 14 maio 1836. Prevê a organização da instrução pública na Província de *Santa Catharina*. Collecção de Leis da Província de *Santa Catharina*.

_____. Lei n.º 268 de 01 maio 1848. Dá Regulamento à instrução primária, criando nos municípios e Paróquias, Diretores encarregados de inspecionar todas as escolas, tanto públicas como particulares. Collecção de Leis da Província de *Santa Catharina*.

_____. Lei n.º 313 de 13 maio 1850. Confere as Câmaras Municipais, as atribuições que pela Lei n.º 268 eram dadas aos Diretores Municipais e revoga os artigos 14 e 35 da mesma Lei e todos os demais artigos que estiverem em oposição à doutrina da presente resolução. Collecção de Leis da Província de *Santa Catharina*.

_____. Resolução n.º 382 de 01 de julho de 1854. Normatizou a instrução pública primária da Província, nomeações de professores, seus vencimentos e dá outras providências. Collecção de Leis da Província de *Santa Catharina*.

_____. Regulamento da Instrução Pública Secundária de 30 de junho de 1859. Collecção de Leis da Província de *Santa Catharina*.

_____. Resolução n.º 447 de 29 de março de 1858. Autoriza a Presidência a conceder anualmente uma gratificação de 50\$ a 2008\$ réis aos professores de primeiras letras que, durante o ano, se distinguirem no ensino e educação de seus alunos e a nomear a qualquer dos lentes do Liceu para Bibliotecário; elevando a 1:000\$000 réis a gratificação do Diretor Geral da Instrução Primária; e determina que os Professores de primeiras letras das colônias Dona Francisca e Blumenau seja cidadão brasileiro, maior de 21 anos e que, além de conhecer as matérias próprias do ensino, tenha conhecimento de Alemão.

_____. Lei n. 1.114 de 30 de setembro de 1886. Vincula o auxílio financeiro às escolas ao ensino da língua portuguesa. Coleção

de decretos, leis e portarias de 1886. Florianópolis: Imprensa Oficial.

_____. Decreto n. 604 de 11 de julho de 1911. Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1790>>.

_____. Lei n. 967 de 22 de agosto de 1913. Autoriza a revisão dos Regulamentos da Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1846>>.

_____. Decreto nº. 794 de 2 de maio de 1914. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1914. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1846>>.

_____. Lei n. 1.187 de 5 de outubro de 1917. In: *Coleção de Leis, Decretos, Resoluções e Portarias de 1917*. Florianópolis: Oficinas à elect. da Empresa d'ODIA 1917, p. 77-81.

_____. Decreto n. 1.063 de 8 de novembro de 1917. In: *Coleção de Leis, Decretos, Resoluções e Portarias de 1917*. Florianópolis: Oficinas à elect. da Empresa d' O DIA, 1917, p. 65-66.

_____. Lei n. 1.283 de 15 de setembro de 1919. In: *Coleção de decretos, leis e portarias de 1919*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1919, p. 34-36.

_____. Lei n. 1.322 de 29 de janeiro de 1920. In: *Coleção de decretos, leis e portarias de 1920*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1920, p. 21-23.

_____. Decreto n. 58 de 28 de janeiro de 1931. In: *Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1931*. Florianópolis: Gab. Tip. Brasil., 1932, p.12-15.

_____. Decreto n. 85 de 14 de março de 1931. In: *Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1931*. p.34.

_____. Decreto n. 94 de 28 de março de 1931. In: *Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1931*.p.38. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

_____. Decreto n. 447 de 26 de dezembro de 1933. In: *Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1933*. p. 85 e 86. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

_____. Decreto Lei n.35 de 13 de janeiro de 1938. In: *Coleção de Decretos-leis de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, p.118.

_____. Decreto-Lei n. 88 de 31 de março de 1938. In: *Coleção de Decretos-Leis de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, p. 119 - 129.

_____. Decreto-Lei n. 124 de 18 de junho de 1938. In: *Coleção de Decretos-Leis de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, 119 a 129.

_____. Decreto-Lei n. 301 de 24 de fevereiro de 1939. In: *Coleção de Decretos-Leis de 1939*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939, 61-76.

_____. Instruções Liga Pró-Língua Nacional. Departamento de Educação. Circulares 1943 -1944. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado.

_____. Decreto n. 3.735 de 17 de dezembro de 1946. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado.

Programas de ensino do Colégio Pedro II (RJ), disponibilizados nos anexos da tese de Razzini (2000)

Programa do Ensino do Imperial Colégio de Pedro /1 organizado de conformidade com o parágrafo (do art.2º do Decreto n. 8227 de 24 de agosto de 1881 e aprovado pelo Aviso do Ministério do

Império de 23 de março de 1882. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882.

Programa de Ensino do Ginásio Nacional no Ano de 1892. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892.

Programa de Ensino do Ginásio Nacional no Ano de 1893. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893.

Programa de Ensino do Ginásio Nacional; de acordo com o Regulamento aprovado pelo Decreto n. 1652 de 15 de janeiro de 1894 para o ano de 1895. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895.

Programa de Ensino do Ginásio Nacional; de acordo com o Regulamento aprovado pelo Decreto n. 1652 de 15 de janeiro de 1894 para o ano de 1896. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896.

Programas provisórios do Ginásio Nacional para o ensino no ano letivo de 1898; organizados de acordo com o Regulamento n. 2.858 de 30 de março de 1898. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

Programa do Ensino do Ginásio Nacional; de acordo com o Regulamento aprovado pelo decreto n. 3251 de 8 de abril de 1899- para os anos de 1899, 1900 e 1901. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899.

Programas de Ensino/ Colégio Pedro II para 1911. Rio de Janeiro: Empresa Fotomecânica do Brasil, 1912. *Programas de Ensino do Colégio Pedro li para 1915.* Rio [de Janeiro]: Revista dos Tribunais, 1916.

Programas de Ensino do Colégio Pedro II; para o ano de 1919. Rio de Janeiro: Tipografia Rev. dos Tribunais, 1919.

Programas de Ensino de Colégio Pedro II; para o ano de 1926. Rio de Janeiro: Tipografia de Encadernadora, 1926.

Programas de Ensino do Colégio Pedro II; para o ano de 1928.
Rio de Janeiro: Tipografia de Encadernadora, 1928.

Programas de Ensino do Colégio Pedro II; para o ano de 1929.
Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

Programas de Ensino do Colégio Pedro II; para o ano de 1930.
Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930.

Programas do Curso Fundamental do Ensino Secundário expedidos pela portaria de 30 de junho de 1931.

[In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação* (de 1931 a 1941inclusive) São Paulo: AIFES, 1942, p. 137-140.]

Programas do Curso Complementar do Ensino Secundário expedidos pela portaria de 17 de março de 1936.

[In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação* (de 1931 a 1941inclusive) São Paulo: AIFES, 1942, p. 225-229 e 235-238.]

Portaria Ministerial n°. 170, de 11 de julho de 1942, expediu os programas das disciplinas de línguas e de ciências do curso ginásial do ensino secundário.

[In: *Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*: Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952, p. 477-480]

Portaria Ministerial n°. 172, de 15 de julho de 1942, expediu e determinou as instruções metodológicas para execução do programa de português. (In: *Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952, p. 480-487)

Relatórios da colônia de Blumenau

BLUMENAU, H. O. Relatório da Colônia de Blumenau referente ao ano de 1853. *Revista Blumenau em Cadernos*, 1957/58, vol. 1.

BLUMENAU, H. O. Relatório da Colônia de Blumenau referente ao ano de 1856. Revista Blumenau em Cadernos, 1959, v. 2.

BLUMENAU, H. O. Relatório da Colônia de Blumenau referente ao ano de 1858. Revista Blumenau em Cadernos, 1959, v. 2.

BLUMENAU, H. O. Relatório da Colônia de Blumenau referente ao ano de 1862. Revista Blumenau em Cadernos, 1962, tomo V, n. 4.

BLUMENAU, H. O. Notas estatísticas sôbre a colônia de Blumenau (Província de Santa Catarina) no sul do Brasil do ano de 1862. Revista Blumenau em Cadernos, 1962, tomo V, n. 4.

Relatórios dos inspetores de ensino utilizados como fontes primárias de pesquisa

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1932. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1933. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1934. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1935. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1936. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1937. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1938. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1939. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1940. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1941. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1942. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1943. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1944. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1945. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1946. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1947. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1948. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1949. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1950. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1951. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1952. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1953. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1954. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1955. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1956. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1957. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1958. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1959. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Colégio Franciscano Santo Antônio – 1960. Arquivos do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio (Blumenau)

Relatório sobre o 22º ano letivo da Escola Nova de Blumenau, correspondente ao ano de 1910 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau (Relatório sobre o 24º. ano letivo da Escola Nova de Blumenau), correspondente ao ano de 1911 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Bericht über das 26. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau (Relatório sobre o 26º. ano letivo da Escola Nova de Blumenau), correspondente ao ano de 1913 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Bericht über das 40. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau (Relatório sobre o 40º. ano letivo da Escola Nova de Blumenau), correspondente ao ano de 1929 – Arquivo Histórico José Ferreira da Silva

Relatório do inspetor de ensino, Ginásio da Escola Normal Pedro II – 1947-48. Arquivos da EEB Pedro II (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Ginásio da Escola Normal Pedro II – 1949. Arquivos da EEB Pedro II (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Ginásio da Escola Normal Pedro II – 1950. Arquivos da EEB Pedro II (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Ginásio da Escola Normal Pedro II – 1952. Arquivos da EEB Pedro II (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Ginásio da Escola Normal Pedro II – 1953. Arquivos da EEB Pedro II (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Ginásio da Escola Normal Pedro II – 1954. Arquivos da EEB Pedro II (Blumenau)

Relatório do inspetor de ensino, Ginásio da Escola Normal Pedro II – 1960. Arquivos da EEB Pedro II (Blumenau)

Registros de professores/alunos utilizados como fontes primárias de pesquisa

Registros de conteúdos ministrados no Colégio Franciscano Santo Antônio de maio a dezembro de 1895, de fevereiro a novembro de 1896, de fevereiro a setembro de 1897 e de fevereiro a dezembro de 1917

Registros de notas dos alunos do Colégio Franciscano Santo Antônio para 1910 e 1911

Cadernos do III anos do curso normal – Hebe Schwölk de Azambuja (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva) – 1949

Caderno Bruno Starke – data incerta

Cadernos professor Olivio Pedron – década de 1940 (ensino secundário) e década de 1960 (Colégio Pedro II). (Arquivo pessoal)

Cadernos professora Dinorah Krieger Gonçalves – década de 1960 Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. (Arquivo Pessoal)

Livros de registro das visitas do inspetor de ensino

Colégio Franciscano Santo Antônio – 1932 – 1937 (sendo inspetores de ensino os Srs. José Ferreira da Silva e o Sr. Aarão Rebelo). (Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio)

Escola Normal Pedro II – década de 1940 – 1950. (Arquivo EEB Pedro II)

Livros de atas

Livro de Atas do Comitê Pró-Língua Nacional – Colégio Franciscano Santo Antônio – década de 1940 (Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio)

Propectos Colégio Franciscano Santo Antônio (todos têm como fonte o Arquivo do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio)

Programa para o ano de 1897

Prospecto para o ano de 1930

Prospecto para o ano de 1939

Históricos/Memoriais das escolas abaixo relacionadas (todos disponíveis no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

EBM Prof. Rodolfo Hollenweger

EBM Conselheiro Mafra

EBM Lauro Müller

EBM Almirante Tamandaré

EBM Anita Garibaldi

EBM Duque de Caxias

EBM Felipe Schmidt

EBM Quintino Bocaiuva

EBM Machado de Assis

EBM Profa. Nemésia Margarida

EBM Visconde de Taunay

EEB Emilio Baumgart

EEB Gov. Celso Ramos

EEB Profa. Áurea Perpétua Gomes

EEB Santos Dumont
EEB Pedro II
EEB Luiz Delfino

Estatísticas

Anuário estatístico do Brasil 1947 – educação . Disponível em:
<http://ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm>.
Acesso em 10/01/2013

Anuário estatístico do Brasil 1961 – educação . Disponível em:
<http://ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm>.
Acesso em 10/01/2013

Diversos

Tempos de Escola - Relato de Alice von Moers publicado na Revista Blumenau em Cadernos. Tomo V, nov/dez 1962, n. 11/12.

Apolônia von Buettner – biografia publicada na seção Figuras do Passado, Revista Blumenau em Cadernos. Tomo III, maio 1960, n.5.

A educação popular em Blumenau – Relato de Adriano Mosimann publicado no Calendário Blumenauense, 1934.

Propaganda do Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) – publicada no Calendário Blumenauense, 1935, p. 43.

Matéria sobre o Colégio Franciscano Santo Antônio (antigo Colégio São Paulo) – publicada no calendário Blumenauense, 1935, p. 135 – 137.

Relatório de Adriano Mossimann sobre a IV Conferência Nacional de Educação apresentado ao excelentíssimo Senhor General Ptolomeu de Assis Brasil, Interventor do Estado de

Santa Catarina em 1931. Publicado no Calendário Blumenauense, 1935.

Posts dos Srs. Emil e Renate S. Odebrecht e do Sr. Carlos Braga Mueller no Blog de Adalberto Day (2011). Disponíveis em:

<<http://adalbertoday.blogspot.com.br/2011/09/historia-da-imprensa-em-blumenau.html>>. Acesso em: 28/12/2012

O Cinema em Blumenau – Parte IV. Artigo de Carlos Braga Mueller no Blog de Adalberto Day Artigo (2008). Disponível em: <<http://adalbertoday.blogspot.com.br/2008/07/o-cinema-em-blumenau-iv.html>>. Acesso em: 04/01/2013.

Histórias da Imprensa em Blumenau. Artigo de Carlos Braga Mueller no Blog de Adalberto Day Artigo (2011). Disponível em: <<http://adalbertoday.blogspot.com.br/2011/09/historia-da-imprensa-em-blumenau.html>>. Acesso em: 28/12/2012

Matéria sobre apresentação dos escoteiros para mobilização de guerra - publicada no Jornal Der Urwaldsbote em 25 de setembro de 1916. Traduzida para o português e publicada no Blog de Adalberto Day em 11 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://adalbertoday.blogspot.com.br/>> Acesso em 15/01/2013.

Matéria sobre apresentação dos escoteiros no Teatro Frohsinn – publicada no Jornal Der Urwaldsbote em 22 de Julho de 1914. Traduzida para o português e publicadano Blog de Adalberto Day em 11 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://adalbertoday.blogspot.com.br/>> Acesso em 15/01/2013.

Homepage da Liga de Defesa Nacional. Histórico. Disponível em: <<http://www.ligadedefesanacional.org.br/liga/index.php/historico>>. Acesso em 10/01/2013.

Fontes bibliográficas

AMORIM, M. C. S. de. *Formandas 1959: 50 anos depois*. Blumenau: Nova Letra, 2010. (Biblioteca Colégio Sagrada Família)

AULETE, C. *Grammatica Nacional*. Lisboa: Typographia da Sociedade Typographica Franco-Portugueza, 1864. (página virtual da Biblioteca Nacional de Portugal)

BARBOSA, J. S. *Grammatica Filosofica da Lingua Portugueza*. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, 1822. (página virtual da Biblioteca Nacional de Portugal)

BARROS, J. *Grammatica da lingua portuguesa*. Olyssipone: Typographum, 1540. (página virtual da Biblioteca Nacional de Portugal)

BLUMENAU. *Centenário de Blumenau*. Blumenau (SC): Edição da Comissão de Festejos, 1950. (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

_____. *Manual oferecido pela Câmara Municipal de Blumenau aos alumnus das escolas primarias do municipio*. Blumenau, 1930. (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

BÜCHLER, G. A. *Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen*. Blumenau: G. Artur Koehler, 1914. (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

DAMM, R., *Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*. Blumenau: Berlag von L. Probst & Filho, 1901. (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

D'AZEVEDO, Instrução pública dos tempos coloniaes. *Revista Trimestral do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Tomo LV, parte II, 3º. e 4º. trimestres, 1893. p. 141-158. (Página virtual do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro)

DEEKE, J. [1917]. *O Município de Blumenau e a História de seu Desenvolvimento*. Blumenau (SC): Nova Letra, 1995.

FAULHABER, H. *Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte von Brasilien*. Blumenau: Gelbstverlag des Bersassers, 1903. (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

FELIX, J. L. *As gramáticas dos imigrantes alemães para aprender português: índices de brasilidade lingüística*. 2004. 2v. 564f. Tese (Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2a ed. rev. e ampl. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

_____. Germanismo pedagógico contribuição ao entendimento do ensino elementar no século XIX. In: FIORI, N. A. (Org.). *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Editora da UFSC/Tubarão(SC): Editora da UNISUL, 2003. p. 233-258.

GAERTNER, R. *A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2004.

KORMANN, E. *Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1950-1985)*. v.2. Blumenau: edição da autora, 1994.

_____. *Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1950-1985)*. v.3. Blumenau: edição da autora, 1995.

KREUTZ, L. *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-brasileira*. São Leopoldo- RS: Ed. UNISINUS, 1994.

_____. *Das Schulbuch* (O Livro Escolar), 1917-1938. Um periódico singular para o contexto da imprensa pedagógica no período. *História da Educação*, n.23, Pelotas (RS): ASPHE/FaE/UFPel, set/dez 2007. p. 191-214. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>.

_____. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, p. 79-96, julho/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20/09/2011.

_____. *Das Schulbuch* (O livro escolar), 1917-1938. Um periódico singular para o contexto da imprensa pedagógica no período. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 23, p. 191-214, Set/Dez 2007. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 30/07/11.

_____. *Livros escolares e imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, Brasil, 1870-1939*. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 31, n. 17, p. 24-52, jan./abr. 2008.

LUCIANO, F. L. *Gênese e expansão do magistério público na Província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889*. 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2001.

LUNA, J. M. F. de. *O Português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Blumenau (SC): Edifurb, 2000.

MARINHO, I.; INNECO, L. *O Colégio Pedro II: cem anos depois*. Rio de Janeiro: Comissão Organizadora dos Festejos, 1938. (Biblioteca da Academia de Oratória do Colégio Bom Jesus – Santo Antônio)

MELO, J. C. do C. e. *Gramática Filosófica da Linguagem Portuguêsa*. Lisboa: Imprensa régia, 1818. (página virtual da Biblioteca Nacional de Portugal)

OLIVEIRA, F. *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Lisboa: e[m] casa d`Germão Galharde, 1536. (página virtual da Biblioteca Nacional de Portugal)

OLIVEIRA, B. J. de. *Nova grammatica portugueza, compilada dos nossos melhores auctores*. Coimbra: Imp. da Universidade, 1862. (página virtual da Biblioteca Nacional de Portugal)

OLIVEIRA, M. *Nova Cartilha: analítico-sintética*. 95a. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1915. (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

_____. *Paginas Infantis*. 4a. ed. São Paulo: Weiszflog irmãos, 1918. (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

RAZZINI, M. de P. G. *Antologia Nacional (1859-1969): Museu Literário ou Doutrina?* 1992. 163 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Departamento de Teoria Literária, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1992.

_____. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. Exemplar nº 1925. São Paulo: Jorge Seckler, 1881. (Disponível para download em: <<http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/gramatica.php>>)

SANTO ANTÔNIO. *Polyanthéa do Collegio Santo Antonio* – Cincoecentenario de sua fundação: 1877 – 1927. Blumenau, 1927 (Arquivo Colégio Bom Jesus – Santo Antônio)

SAGRADA FAMÍLIA. *Colégio Sagrada Família: 100 anos educando para a vida*. Blumenau, 1995. (Arquivo Colégio Sagrada Família)

SEYFERTH, G. Identidade étnica, assimilação e cidadania: A imigração alemã e o Estado brasileiro. XVI Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu (MG), 22-25 de out/1993. *Anais...* Disponível em:<www.ampcs.org.br/portal/content/view/116/54>. Acesso em: 20/10/2011.

_____. Imigração no Brasil: os preceitos de exclusão. *Revista eletrônica de jornalismo científico*. n. 16, dez/2000-jan/2001. Disponível em:<www.comciencia.br/reportagens/framereport.htm>. Acesso em: 20/10/2011.

_____. A idéia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 149-197, jul./dez. 2004.

_____. A dimensão cultural da imigração. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 26, n. 77, p. 47-62, Outubro /2011.

SOUSA, J. de F. e. *Viva o Brasil! Cartilha popular*. Edição especial para o estado de Santa Catarina. São Paulo: Record, S.d. (adotada no Grupo Escolar Luiz Delfino na década de 1940) (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva)

APÊNDICE D – DADOS DE TODAS AS ESCOLAS DE BLUMENAU COM OFERTA DE ENSINO FUNDAMENTAL E/OU MÉDIO

	Nome da escola	Dependência administrativa	No. de alunos Séries finais do ensino fundamental ²⁸⁵	No. de alunos Ensino Médio	Localização	Data de criação
Escolas fundadas após 1950						
1	Colégio Energia	Privada	-	327	Urbana	1997
2	CEAB Escola Adventista	Privada	77		Urbana	1975
3	Instituto Federal Catarinense	Federal	-	49		2012 (campus Blumenau)

²⁸⁵ Dados do Educacenso 2012 disponíveis em: <http://www.dataescolabrazil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 21/12/2012.

4	Colégio Visão – Unidade Celestin Freinet	Privada	65	-	Urbana	2008 (como Colégio Celestin Freinet) 1994 (como Colégio Visão)
5	EBM Lore Sita Bollmann	Municipal	175	-	Urbana	2003
6	EBM Olga Rutzen	Municipal	157	-	Urbana	2000
7	EBM Prof. Friedrich Karl Kemmelmeier	Municipal	156	-	Urbana	1999
8	EBM Patrícia Helena Finardi Pegorim	Municipal	106	-	Urbana	1997
9	EBM Wilhelm Theodor Schurmann	Municipal	198	-	Urbana	1996
10	Colégio Menino Jesus	Privada	67	-	Urbana	1995
11	Colégio Castelo Ltda	Privada	262	79	Urbana	1994
12	EBM Prof. João Joaquim Fronza	Municipal	273	-	Urbana	1994
13	EEM Ilse Karsten	Estadual	-	294	Urbana	1992
14	EBM Profa. Hella Altenburg	Municipal	101	-	Urbana	1992
15	Colégio Excelsior Ltda	Privada	143	-	Urbana	1990
16	Associação Educacional e Assistencial Shalom	Privada	116	-	Urbana	1989
17	EBM Paulina Wagner	Municipal	142	-	Urbana	1989
18	EEF José Vieira Côte	Estadual	168	-	Urbana	1989
19	EEM Prof. Wigand Gelhardt	Estadual	-	175	Urbana	1988
20	EBM Annemarie Techetin	Municipal	151	-	Urbana	1988
21	EEB Bruno Hoeltgebaum	Estadual	346	-	Urbana	1987
22	EEB Jonas R. Coelho	Estadual	168	112	Urbana	1987

	Neves					
23	EEB Prof. Nilo Borghesi	Estadual	131	-	Urbana	1987
24	EEB Hermann Hamann	Estadual	138	-	Urbana	1986
25	EEB João Durval Müller	Estadual	323	-	Urbana	1986
26	EBM Profa. Júlia Strzalkowska	Municipal	64	-	Urbana	1984
27	EBM Profa. Norma Dignart Huber	Municipal	111	-	Urbana	1984
28	EEM Profa. Elza Henriqueta T. Pacheco	Estadual	-	520	Urbana	1984
29	EBM Profa. Adelaide Starke	Municipal	195	-	Urbana	1981
30	Escola Técnica Vale do Itajaí	Municipal	-	483	Urbana	1981 1986 (com o nome ETEVI)
31	EBM Profa. Zulma Souza da Silva	Municipal	403	-	Urbana	1979
32	CEDUP – Hermann Hering	Estadual	-	1188 ²⁸⁶	Urbana	1979
33	EBM Henrique Alfarth	Municipal	239	-	Urbana	1977
34	EBM Francisco Lanser	Municipal	413	-	Urbana	1974
35	EBM Vidal Ramos	Municipal	361	-	Urbana	1973
36	EEB Dr. Max Tavares do Amaral	Estadual	234	-	Urbana	1973
37	EEB Prof. Lothar Kriek	Estadual	137	-	Urbana	1973

²⁸⁶ Os dados correspondentes ao CEDUP e ao Instituto Federal Catarinense correspondem ao ensino médio integrado (formação profissional + ensino médio).

38	EBM Prof. Oscar Unbehaun	Municipal	403	-	Urbana	1972
39	EEB Profa. Izolete Elisa Gouveia Müller	Estadual	219	-	Urbana	1970
40	EBM Pastor Faulhaber	Municipal	63	-	Urbana	1965
41	EEB Victor Hering	Estadual	267	-	Urbana	1965
42	EBM Leoberto Leal	Municipal	458	-	Urbana	1964
43	EBM Pedro II	Municipal	261	-	Urbana	1963
44	EEB Pe. José Maurício	Estadual	287	553	Urbana	1962
45	EEB Prof. Heriberto Joseph Müller	Estadual	284	434	Urbana	1962
46	EBM Tiradentes	Municipal	82	-	Urbana	1961
47	EEB Christoph Augenstein	Estadual	106	-	Urbana	1961
48	EBM Gal. Lúcio Esteves	Municipal	421	-	Urbana	1960
49	EEB Hercilio Deeke	Estadual	523	627	Urbana	1960
50	EEB Prof. João Widemann	Estadual	314	1383	Urbana	1957
51	EEB Julia Lopes de Almeida	Estadual	79	-	Urbana	1957
52	EEB Carlos Techentin	Estadual	346	176	Urbana	1956
53	EBM Pedro I	Municipal	253	-	Urbana	1956
54	SENAI SC – BNU	Privada	-	492	Urbana	1955
55	EBM Prof. Fernando Ostermann	Municipal	75	-	Urbana	1954
56	EEB Cel. Pedro Christiano Feddersen	Estadual	290	217	Urbana	1954
57	EBM Profa. Alice Thiele	Municipal	175	-	Urbana	1953
58	EEB Adolpho Konder	Estadual	269	647	Urbana	1953

59	Escola Barão do Rio Branco	Privada	465	316	Urbana	1953
60	EBM Alberto Stein	Municipal	465	-	Urbana	1952
61	EBM Gustavo Richard	Municipal	136	-	Urbana	1952
52	EEB Comendador Arno Zadrozny	Estadual	63	-	Urbana	1974
75	EEM Norberto Lanser	Estadual	-	166	Urbana	1984

Escolas que nunca ofertaram o ensino secundário

	Nome da escola	Dependência administrativa	No. de alunos Séries finais do ensino fundamental ²⁸⁷	No. de alunos Ensino Médio	Localização
78	EIM Alves Ramos	Municipal	0	0	Rural
79	EIM Dr. Blumenau	Municipal	0	0	Rural
80	EIM Orestes Guimarães	Municipal	0	0	Rural
81	EIM Prof. Ella Schwanke Eichstadt	Municipal	0	0	Rural

²⁸⁷ Dados do Educacenso 2012 disponíveis em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 21/12/2012.

82	EIM Willy Muller	Municipal	0	0	Rural
83	EM Alwino Dorow	Municipal	0	0	Urbana
84	EM Carlos Manske	Municipal	0	0	Urbana
85	EM Erich Klabunde	Municipal	0	0	Urbana
86	EM Frederico Sievert	Municipal	0	0	Urbana
87	EBM Profa. Helena Martha Natalia Winckler	Municipal	0	0	Urbana
	EBM Margarida Freygang	Municipal	0	0	Rural
91	EIM Capitão Euclides de Castro	Municipal	0	0	Rural

Escolas inauguradas antes de 1950 porém com oferta de ensino secundário apenas após 1960

	Nome da escola	Dependência administrativa	No. de alunos Séries finais do ensino fundamental ²⁸⁸	No. de alunos Ensino Médio	Localização	Data de criação	Data de início da oferta do ensino secundário
62	EBM Prof. Rodolfo Hollenweger	Municipal	117	-	Urbana	1949 (no Texto Salto apenas com 1ª. a 4ª. série) 1973 (na localização atual)	1973
63	EBM Conselheiro	Municipal	333	-	Urbana	1934	1989

288 Dados do Educacenso 2012 disponíveis em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 21/12/2012.

	Mafra							
10	EBM Lauro Müller	Municipal	293	-	Urbana	1863 (escola particular – Prof. Bruno Scharn) 1867 (comunidade escolar mantida por 45 colonos do Badenfurt) 1936 (municipalizada)	1974	
55	EEB Erwin Radtke	Estadual	35			Fundada como Escola Isolada Itoupava Rega Alta Oferecia da 1ª. a 3ª. série do EF. 1975 – inicia a oferta da 4ª. série	1990	
14	EBM Almirante	Municipal	199	-	Urbana	1935	1973	

	Tamandaré						
15	EBM Anita Garibaldi	Municipal	470	-	Urbana	1938	1975
16	EBM Duque de Caxias	Municipal	199	-	Urbana	1879 (escola particular) 1938 (Municipalizada)	1990
17	EBM Felipe Schmidt	Municipal	398	-	Urbana	1910 (escola particular) 1938 (municipalizada)	1973
42	EBM Quintino Bocaiuva	Municipal	262	-	Urbana	1935	1973
24	EBM Machado de Assis	Municipal	656	-	Urbana	1906 (Escola Alemã Altona) 1939 (Municipalizada – Grupo Escolar Machado de Assis)	1970
36	EBM Profa. Nemésia Margarida	Municipal	59	-	Urbana	1938	1990
45	EBM Visconde	Municipal	342	-	Urbana	1905 (Comunidade	1988

	de Taunay					escolar tatitiba I – Escola Particular Alemã) 1938 – (Municipalizada como Escola Isolada Municipal Visconde de Taunay - 1ª. a 4ª. série)	
54	EEB Emilio Baumgart	Estadual	204	535	Urbana	1951	1972
56	EEB Gov. Celso Ramos	Estadual	473	354	Urbana	1929 (Escola Paroquial São José) 1957 (é assumida pelo estado com o nome de Grupo Escolar São José)	1966
65	EEB Profa. Áurea Perpétua Gomes	Estadual	147	-	Urbana	1949 (Escola Isolada Salto do Norte – 1ª. a 4ª)	1976 (Escola Básica Áurea Perpétua Gomes)

71	EEB Santos Dumont	Estadual	488	775	Urbana	1941 (Grupo Escolar Santos Dumont)	1971
----	-------------------	----------	-----	-----	--------	------------------------------------	------

Escolas pesquisadas

	Nome da escola	Dependência administrativa	No. de alunos Séries finais do ensino fundamental ²⁸⁹	No. de alunos Ensino Médio	Localização	Data de criação
	Colégio Bom Jesus – Santo Antônio	Privada	585	348	Urbana	1877 (iniciou a oferta do ensino secundário já em 1877)
7	Colégio Família Sagrada	Privada	484	256	Urbana	1895 (até 1945 funcionava como seção feminina do

289 Dados do Educacenso 2012 disponíveis em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 21/12/2012.

						Colégio Franciscano Santo Antônio) 1945 (autorização para oferta do curso ginásial)
62	EEB Luiz Delfino	Estadual	172	727	Urbana	1913 (Grupo Escolar Luiz Delfino) 1917 (é criada a Escola Complementar anexa ao Grupo Escolar) 1971 (inicia a oferta das séries finais do ensino fundamental)
64	EEB Pedro II	Estadual	252	531 + 61 magistério	Urbana	1889 (iniciou a oferta do ensino secundário em 1889)

