

Kelly Alexandra Scharf

**A FINALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
“TRECHO DE UM RELATÓRIO” (1918): O PROJETO DE
DIZER DO ESTADO CATARINENSE, NA VOZ DE ORESTES
GUIMARÃES, PARA A ASSIMILAÇÃO DOS
TEUTO-BRASILEIROS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis/SC
2015

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

Scharf, Kelly Alexandra

A FINALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TRECHO DE UM RELATÓRIO (1918): o projeto de dizer do estado catarinense, na voz de Orestes Guimarães, para a assimilação dos teuto-brasileiros / Kelly Alexandra Scharf ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2015.
267 p.

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

Inclui referências


1. Linguística. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Trecho de um relatório. 4. Orestes Guimarães. 5. Perspectiva dialógica da linguagem. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Kelly Alexandra Scharf

**A FINALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
"TRECHO DE UM RELATÓRIO" (1918): O PROJETO DE
DIZER DO ESTADO CATARINENSE, NA VOZ DE ORESTES
GUIMARÃES, PARA A ASSIMILAÇÃO DOS TEUTO-
BRASILEIROS**

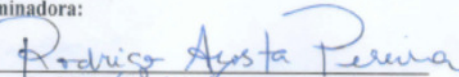
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de *Mestre em Linguística* e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 14 de outubro de 2015.




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

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira – UFSC


Prof.ª Dra. Ana Paula Kuczmynda da Silveira – IFSC
Prof.ª Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz – UFSC
Prof. Dr. Werner Heidermann – UFSC

Suplente:


Prof. Dr. Atilio Butturi Júnior – UFSC

A meus pais, Erica e Edson, por tudo,
tanto e sempre.

A August Hein (*in memoriam*), meu
opa, por ter me ensinado que o
conhecimento é o único bem
verdadeiramente inalienável.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão da bolsa para a concretização de um sonho.

À Prefeitura Municipal de Blumenau, pela concessão do afastamento para a formação acadêmica.

À Professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, meu excedente de visão e minha voz mais próxima nesta jornada, pela paciência, pelas orientações e pela oportunidade.

À Prof.^a Dra. Maria Inêz Probst Lucena, à Prof.^a Dra. Ana Paula Kuczmynda da Silveira e à Prof.^a Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação.

À Prof.^a Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

À Prof.^a Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC–, pela concessão de dados que contribuíram para a nossa pesquisa.

À Prof.^a Dra. Clarice Nadir von Borstel, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE –, pelas sugestões de leitura.

À Sra. Maria Aparecida Cristóvão da Silva e ao Arquivo Histórico de Ibirama, pela acolhida e confiança.

À Sra. Dione Bruns Rüdiger e ao Colégio Cônsul Carlos Renaux, de Brusque, pela recepção, acolhida e confiança.

Ao Sr. André Meyer e ao Arquivo Histórico de Joinville.

Ao Sr. Dilney Cunha, historiador.

À Sra. Giovania Nunes e ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – APESC –, por tantas gentilezas.

Ao Sr. Diógenes Nicolau Lawand, do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, Centro de Referência em Educação Mario Covas, Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pela solicitude e profissionalismo.

À Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro/RJ.

À Professora Sueli Maria Vanzuita Petry, à Kátia Elizabeth Curti e à Rita de Cássia Barcellos, do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, de Blumenau, pela solicitude e pelo profissionalismo.

Ao Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina – IHGSC.

À Evelise Santos Souza, chefe expediente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelos atendimentos e pelo profissionalismo.

À Sra. Karin Munyk Lehmkuhl e ao Sr. Edson Mário Gavron, do Centro de Referência da Biblioteca Universitária da UFSC, pela eficiente assistência.

À minha tia Elvira Becker, pela mediação e pelo apoio nesta pesquisa.

À senhora Brigitte Fouquet Rosenbrock, pela acolhida, pelo espírito científico e pela contribuição ao entendimento da pesquisa, por meio das traduções do *Die Fackel*.

À Nilceia, à Tarissa e à Marcella, pela parceria em todos os momentos.

À minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos, pelo apoio e compreensão irrestritos.

Aos meus amigos, sobrinhos e afilhados, por compreenderem as ausências.

Aos meus alunos, minha principal fonte de inquietação e de aprimoramento.

“[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse *toda e integralmente* hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele.”

(BAKHTIN, 1970)

RESUMO

Esta dissertação constitui-se de pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista, vinculada à área de Linguística Aplicada. Tem-se como objetivo geral analisar a finalidade do ensino de língua portuguesa proposta em *Trecho de um relatório*, publicado em 1918, por Orestes de Oliveira Guimarães, porta-voz do projeto de dizer do Estado. A publicação tem como interlocutores previstos os professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras de Santa Catarina, definidas pelo autor como centros de origem alemã. Para tanto, por meio da teoria bakhtiniana, analisam-se as condições de produção da obra, bem como sua intenção e suas relações dialógicas com o discurso nacionalista, com o *Deutschtum* (germanidade), com o programa de ensino vigente e, ainda, com as obras *Primeiras lições de coisas* e *A arte de ensinar*. De cunho pedagógico e, ao mesmo tempo, político e ideológico, *Trecho de um relatório* apresenta não só movimentos dialógicos de assimilação de já ditos, mas também movimentos dialógicos de distanciamento de já ditos. Evidencia-se, ainda, a presença do discurso autoritário do autor que, como porta-voz do projeto de dizer do estado, buscava persuadir seus interlocutores. Desse modo, materializam-se no discurso de *Trecho de um relatório* as forças centrípetas da língua, cuja finalidade era assimilar o aluno teuto-brasileiro. Assim, por meio dos movimentos dialógicos prefigurados Orestes Guimarães intencionava abafar a reação-responsiva dos interlocutores. A partir desses movimentos dialógicos, a análise volta-se às concepções de ensino de língua presentes na obra, cujos ensino de leitura, de linguagem oral e de linguagem escrita fundamentaram-se sob uma base lexical, com foco na tradução. Isto porque a obra visava aprimorar a fala, sendo que o ensino da linguagem escrita deveria subordinar-se ao ensino da linguagem oral. Dessa forma, o governo intervinha no vínculo ideológico mais significativo dos teuto-brasileiros: o *Deutschtum*, a germanidade. No plano ideológico nacionalista do estado, Orestes Guimarães foi um meio, cujo fim era a assimilação dos teuto-brasileiros, considerados pelo governo o *perigo alemão*. Em torno da língua desenrolaram-se as relações dialógicas estabelecidas em *Trecho de um relatório*, a fim de mobilizar os professores, concretizar a adesão deles ao projeto de dizer do governo, efetivando a assimilação dos alunos dos centros de origem alemã.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. *Trecho de um relatório*. Orestes Guimarães. Escolas teuto-brasileiras em Santa Catarina. Perspectiva dialógica da linguagem.

ABSTRACT

This work is a qualitative and interpretative research linked to the Applied Linguistics research area, which aimed at analyzing the focus of Portuguese Language teaching proposed by *Trecho de um relatório*, published in 1918, by Orestes de Oliveira Guimarães, spokesperson of the discursive intent of the State. The predicted interlocutors are the teachers from schools situated in German-Brazilian communities of Santa Catarina, designed by Orestes Guimarães as *centers of German origin*. The theoretical support of this work comes from the studies of the Bakhtin Circle that constitute dialogic perspective on language, such as dialogism, and it guides our analysis on the conditions of Guimarães' work production, as well as its discursive intent and dialogic relationships among nationalist discourse, *Deutschtum* (German Language and Culture), *Programa de Ensino para os Grupos Escolares e as Escolas Isoladas*, *Primary Object Lessons* and *The art of teaching*. As a pedagogical and, at the same time, political and ideological work, there are dialogic movements of assimilation of what has already been said and dialogic movements of distancing. It is also evident the authoritative discourse of Orestes Guimarães who, as a spokesperson of the discursive intent of the State, aimed at persuading the teachers. Thus, language is marked by centripetal forces that aimed at assimilating the German-Brazilian students. Consequently, *Trecho de um relatório* shows dialogic movements oriented toward the silencing of a future responsive reaction from teachers. From this analysis it is possible to examine the concepts of language teaching which aimed the teaching of reading, oral language and writing focused on lexical knowledge and translation. That is because the objective of *Trecho de um relatório* was to improve the speaking ability, and the written language teaching should be subordinated to the oral language teaching. By doing so, the State also intended to affect the most representative ideological connection of German-Brazilians: their language and culture. Orestes Guimarães was the spokesperson from the ideological-nationalist plan of the government, which aimed at assimilating German-Brazilian students, considered the *German danger*. For that reason, language was used in *Trecho de um relatório* as a manipulative tool, to have teachers modelling their saying project according to the government's and, consequently, assimilating the students from the *centers of German origin*.

Keywords: Portuguese Language teaching. *Trecho de um relatório.* Orestes Guimarães. German-Brazilian schools in Santa Catarina. Dialogic perspective on language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O DIALOGISMO BAKHTINIANO	25
2.1	PALAVRAS INICIAIS SOBRE A OBRA DO <i>CÍRCULO DE BAKHTIN</i>	25
2.2	A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	27
2.3	AS VOZES NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	42
2.4	O CRONOTOPO: VOZES IDEOLÓGICAS	48
3	TRECHO DE UM RELATÓRIO: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS	55
3.1	ORESTES GUIMARÃES: O AUTOR COMO PORTA-VOZ DO ESTADO.....	56
3.2	A FORMAÇÃO DAS COLÔNIAS DE JOINVILLE E DE BLUMENAU, A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS E OS PROFESSORES DOS <i>CENTROS DE ORIGEM ALEMÃ</i> : OS INTERLOCUTORES DA OBRA.....	75
3.3	AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA OBRA: OS PRIMEIROS ATOS DO PLANO DE ASSIMILAÇÃO DOS TEUTO-BRASILEIROS NO ESTADO CATARINENSE	105
3.4	A OBRA E SUAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM OUTROS DISCURSOS	123
3.4.1	Os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento de já ditos	123
3.4.2	Os movimentos dialógicos de antecipação da reação-responsiva do interlocutor	132
4	AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM QUE FUNDAMENTARAM <i>TRECHO DE UM RELATÓRIO</i>	139
4.1	<i>PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS</i> E O ENSINO DA LINGUAGEM.....	140

4.2	<i>A ARTE DE ENSINAR E O ENSINO DA LINGUAGEM</i>	149
4.3	<i>TRECHO DE UM RELATÓRIO E AS ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LINGUAGEM</i>	160
4.3.1	Ensino de leitura	162
4.3.2	Ensino de linguagem oral	182
4.3.3	Ensino de linguagem escrita	191
4.4	<i>A FINALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA EM TRECHO DE UM RELATÓRIO</i>	198
5	DIÁLOGO (IN)CONCLUSO	215
	REFERÊNCIAS	221
	ANEXO – TRECHO DE UM RELATÓRIO	247

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se nas ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, por sua vez, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística na área de concentração *Linguística Aplicada*. Nessa área de concentração específica, o presente trabalho desenvolve-se na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*, a qual enfoca a pesquisa em ensino e a aprendizagem de línguas a partir dos usos sociais da linguagem, em perspectivas sócio-histórica e sociocognitiva. Nesse contexto geral de pesquisa, essa dissertação tem como tema geral o ensino de línguas em contexto de imigração e, como tema específico, a concepção e a finalidade de ensino de língua portuguesa na obra *Trecho de um relatório*¹, publicada em 1918, por Orestes de Oliveira Guimarães².

Nosso primeiro contato com a obra do professor Orestes Guimarães ocorreu no Arquivo Histórico de Joinville, em pesquisa sobre fontes publicadas no início do século XX, cujo tema era o ensino de língua portuguesa. Assim tomamos conhecimento do *Relatório do Collegio Municipal de Joinville de 1907 a 1909*³, publicado por ele, em 1909 (GUIMARÃES, 1909). Contudo, apesar de sua atuação nesse município, o arquivo possui somente essa publicação de autoria de Orestes Guimarães. Então, junto ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), foi possível o contato com os seguintes títulos de sua autoria: *Parecer sobre a adoção de obras didáticas* (GUIMARÃES, 1911) e *Cargos e comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães de 1890 a 1925* (GUIMARÃES, 1925a).

Esse foi o percurso para a aproximação com outras obras do autor, como: *Sugestões sobre a educação popular no Brasil* (GUIMARÃES, 1924), cuja fonte foi a Fundação Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro/RJ), e *A nacionalização do ensino: memorial apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Affonso Pena Junior* (GUIMARÃES, 1925b), que obtivemos com o apoio do Centro de Memória e Acervo Histórico do Centro de Referência em Educação Mario Covas (São Paulo/SP). Já o artigo publicado por Orestes Guimarães na I Conferência Nacional de Educação, em 1927, sob o título *O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares*,

¹ A obra integral consta no Anexo desta dissertação.

² Optamos por utilizar o prenome e sobrenome quando nos quisermos referir à pessoa do autor e somente o sobrenome quando fizermos referência às obras de sua autoria

³ Manteremos a grafia original dos títulos e dos trechos transcritos das obras citadas.

foi localizado em Schmidt et al. (1997). Outras obras auxiliaram na reconstrução do contexto do objeto de pesquisa, quais sejam: *Nacionalização do ensino primario; escolas primarias nos municípios de origens estrangeiras; escolas estrangeiras e sua fiscalização* (GUIMARÃES, 1922a), *Nacionalização do Ensino Primario* (GUIMARÃES, 1922b), *Discurso do Sr. Orestes Guimarães* (GUIMARÃES, 1922c), obtidas em *Annaes da Conferencia Interestadoal do Ensino Primario*, de 1922.

Até então, tínhamos algumas das obras publicadas por Orestes Guimarães, referenciadas em artigos, teses, dissertações e trabalhos a seu respeito, mas havia o desejo de conhecer outras. Por conseguinte, em pesquisa no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, de Blumenau, encontramos *Trecho de um relatório* (GUIMARÃES, 1918c). Após a leitura integral deste, constatamos que se tratava – de fato – da reenunciação⁴ de parte de um relatório do autor. Em sua abertura, sob o título “Termo de visita ao Grupo Escolar Luiz Delfino (Trecho de um relatório)”, ele relatava o período de observação de sua visita ao estabelecimento (20 de maio a 17 de junho de 1917). Além disso, contatamos a Professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que prontamente nos cedeu: *Trechos de uma carta* (GUIMARÃES, 1917), *A bandeira* (GUIMARÃES, 1918b), *Discurso de saudação* (GUIMARÃES, 1997) e *Nacionalização do Ensino Primario: um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspector Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catharina* (GUIMARÃES, 1929).

Nesse contexto, optamos pela obra *Trecho de um relatório* (GUIMARÃES, 1918c) como nosso objeto de pesquisa, por nos parecer (o que se confirmou durante a pesquisa) ser um documento de autoria do professor Orestes de Oliveira Guimarães, cujos interlocutores previstos eram os professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras. Inicialmente, no entanto, baseados no prefácio da obra, em que Orestes Guimarães cita os grupos escolares de Blumenau e de Joinville, consideramos, para início de análise, somente esses dois grupos escolares como interlocutores. Com o aprofundamento de nossa análise, começamos a questionar por que razão o autor reenunciaria um relatório, ao que intitulou *Trecho de um relatório* dirigindo-se aos mesmo grupos escolares que, certamente, já tinham conhecimento desse discurso? Desse modo, fundamentados no contexto sócio-histórico e na finalidade da obra,

⁴ O conceito relativo à reenunciação, conforme o *Círculo de Bakhtin*, será abordado no terceiro capítulo, na seção 3.2.

passamos a considerá-la como dirigida a várias, quiçá todas as escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras. Nesse sentido, os interlocutores eram os professores dessas escolas.

Assim, nosso objeto de análise, *Trecho de um relatório*, como já mencionamos, caracteriza-se como a reenunciação de um discurso, ou seja, de acordo com Bakhtin [Volochínov]⁵ (2012 [1929]⁶), o tema de um tema, pois trata-se da reenunciação de trechos de um relatório, elaborado pelo autor quando da sua visita de inspeção ao Grupo Escolar Luiz Delfino, um dos “centros de origem alemã” (GUIMARÃES, 1918c, [s. p.]). Outrossim, ressaltamos que esta dissertação considera a obra *Trecho de um relatório* e seu autor, Orestes Guimarães, como representantes de um discurso do Estado, integrantes de um determinado cronotopo.

As demais obras publicadas por ele das quais tivemos conhecimento, apresentavam outros interlocutores previstos, como o Estado (ora estadual, ora federal), a quem Orestes Guimarães apresentava relatórios periódicos sobre suas ações, durante o período em que atuou em Santa Catarina (1906 a 1931). Segundo memorial apresentado por ele próprio (GUIMARÃES, 1925a), Orestes Guimarães desempenhou, neste estado, os cargos de diretor do Colégio Municipal de Joinville (1906-1909) e de inspetor geral do ensino em Santa Catarina (1911-1918). Após esse período, exerceu o cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas⁷, de maio de 1918 até seu falecimento, em 1931 (GUIMARÃES, 1925a). Assim, os relatórios cumpriam um papel eminentemente político e oficial, ao passo que a obra *Trecho de um relatório*, apesar de político, tem um tom também pedagógico e, como dito, já de início intuíamos ser dirigida aos professores de todas as escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras.

De acordo com o autor, esse documento condensa recomendações já repassadas aos professores do Grupo Escolar Luiz Delfino, de

⁵ Para alguns estudiosos das obras do *Círculo*, há divergências quanto às atribuições de autoria em alguns textos. Como essa temática não constitui nosso objetivo, adotaremos a autoria apresentada pelos editores, colocando entre colchetes o *coautor*, quando o editor assim o considerar. Na seção 2.1 explicamos nosso posicionamento. Do mesmo modo, manteremos as grafias utilizadas pelos editores em referência aos autores.

⁶ As obras do *Círculo de Bakhtin* costumam ser indicadas por duas datas: a data da edição consultada e, entre colchetes, a data (provável) da escritura ou da primeira publicação do texto, conforme cronologia fornecida por Brait (2009).

⁷ Segundo Sant’Anna e Mizuta (2010, p. 110), devido à crise do Império, em 1864, o governo proíbe a criação de novas escolas “por falta orçamento apropriado”. Assim, algumas escolas particulares passaram a receber “gratificações” para que atendessem “gratuitamente meninos pobres”. Como essa prática se tornou comum, essas escolas passam a ser denominadas Escolas Subvencionadas, “termo que aparece pela primeira vez no Relatório de 1869 (BRASIL, 1870, p. 38)”.

Blumenau, e do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville, cidades que designou como “centros de origem alemã” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.]). Segundo Teive e Dallabrida (2011), ele foi responsável pela reestruturação da instrução pública no estado, tendo implantado os primeiros grupos escolares, dentre eles, o Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville (o primeiro do estado, inaugurado em 1911), e o Grupo Escolar Luiz Delfino, de Blumenau (inaugurado em 1913).

Além da implantação dos grupos escolares, Orestes Guimarães realizou várias reformas no ensino catarinense. Conforme Fiori (1991) e Teive e Dallabrida (2011), as reformas na instrução pública do estado de Santa Catarina, iniciadas com a contratação de Orestes Guimarães, em 1910, são denominadas na História da Educação por *Reforma Orestes Guimarães*. No entanto, sua passagem pelo estado é anterior a 1910, pois no período de 1906 a 1909 dirigiu o Collegio Municipal de Joinville (nome anterior do Grupo Escolar Conselheiro Mafra), implementando as primeiras alterações no ensino primário dessa escola, o que o conduziria, em 1910, ao cargo de inspetor geral do ensino. Consoante Teive (2008), sua experiência como diretor de grupos escolares em contextos de imigração italiana em São Paulo viabilizou o plano de nacionalização do ensino primário em Santa Catarina⁸.

Sua primeira performance no estado catarinense ocorreu em 1906, em virtude do adoecimento e conseqüente falecimento do padre que lecionava na escola pública de Joinville, o que fez com que o governo de Santa Catarina solicitasse ao governo paulista que indicasse um normalista para conduzir o “estabelecimento de instrução publica [da] cidade de Joinville” (GUIMARÃES, 1909, p. 130). Essa demanda marcava o início de uma série de reformas no ensino que seriam realizadas por Orestes Guimarães, a pedido do governo estadual. De acordo com Fiori (1991), o governo catarinense contratou o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães a fim de reorganizar o ensino, seguindo as linhas básicas da instrução pública do estado de São Paulo. Este, por sua vez, na perspectiva de Saviani (2011), foi o primeiro estado a preocupar-se com o tema, dando início, já em 1890, a uma ampla reforma da instrução pública e, acrescentamos, também o início da nacionalização do ensino primário e da assimilação dos teuto-brasileiros. Modelo que, conforme Fiori (1991), seria seguido por Santa Catarina. Assim, com o desejo de efetuar as reformas no ensino implantadas pela

⁸ Em parecer sobre a nacionalização do ensino primário, Orestes Guimarães afirmou que esse processo consistiu na “fundação de escolas nossas – grupos escolares e escolas complementares – nos municípios de origem colonial, partindo de centros urbanizados para as periferias [...]” (GUIMARÃES, 1929, [s. p.]). Retomamos esse assunto no terceiro capítulo.

educação paulista, o governo catarinense contratou um normalista desse estado, com experiência em escolas situadas em zonas de imigração, vale ressaltar.

As diversas reformas implementadas pela Reforma Orestes Guimarães no estado catarinense tinham como um dos objetivos assimilar o teuto-brasileiro. Afinal, segundo o próprio governador Vidal Ramos (1910-1914), constituía-se meta do governo a reforma da instrução pública, que deveria caracterizar-se por “fundar um novo tipo de escola, dar á mocidade um professorado cheio de emulação e estabelecer uma fiscalização technica e administrativa real e constante” (RAMOS, 1911, p. 28). Auras (2006) denominou esse processo como o abrasileiramento dos teuto-brasileiros pela escola pública. Embora, tradicionalmente, o tema da nacionalização do ensino primário apareça vinculado ao Estado Novo (1930-1940), Nascimento (2009) afirma que há medidas anteriores a esse período no estado catarinense, e que foram intensificadas durante a atuação de Vidal Ramos. Os dados de nossa pesquisa corroboram justamente essa afirmação.

Diante da contextualização do tema da pesquisa, dos dados e do lugar epistemológico de onde nos situamos, a **questão de pesquisa** que levantamos é: qual a finalidade do ensino de língua portuguesa proposto no documento *Trecho de um relatório*? Acreditamos que por meio dessa questão de pesquisa seja possível delinear, da mesma forma, as concepções de sujeito e de ensino de língua do governo, representado pelo autor, Orestes Guimarães, para o contexto educacional em tela. É nesse sentido que esta pesquisa pretende lançar contrapalavras que possam contribuir para o entendimento do ensino e aprendizagem de línguas no passado que, de alguma forma, dialoga sempre com o presente, tendo por **objetivo geral** analisar a finalidade do ensino de língua portuguesa proposto na obra *Trecho de um relatório*, publicada por Orestes Guimarães em 1918, em Santa Catarina. E, para tanto, constituem **objetivos específicos**:

- a) analisar a constituição dos discursos presentes na obra;
- b) identificar os sujeitos da interlocução discursiva;
- c) analisar as condições de produção da obra;
- d) analisar as concepções que embasam o ensino de língua proposto na obra.

Portanto, considerando nossa área de estudo, a *Linguística Aplicada*, bem como o caráter qualitativo e interpretativista de nossa pesquisa, alicerçamo-nos nos conceitos de Moita Lopes (2006), para quem a Linguística Aplicada deve construir inteligibilidades sobre problemas sociais nos quais a linguagem desempenha papel central,

procurando realizar uma análise crítica e trans/indisciplinar. Consoante Moita Lopes (2006, p. 97), para que a Linguística Aplicada “seja responsiva à vida social” há a necessidade de “entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina”. É por essa razão que esta dissertação pretende possibilitar esse hibridismo com outras áreas do conhecimento, como a História da Educação, por exemplo.

Apoiamo-nos também em Celani (2005), por nos inserirmos na pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, a fim de remeter-nos ao “campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2005, p. 106). E, muito embora reconheçamos a relevância da Cultura Escolar nas pesquisas em Educação, nossa abordagem sobre o tema restringe-se a alguns tópicos, em virtude dos objetivos engendrados nesta dissertação. Similarmente, as questões relativas às Políticas Linguísticas são agenciadas em nossa análise, apesar de não constituírem nossos objetivos.

Desse modo, temos como base teórica os estudos do *Círculo de Bakhtin*⁹, os quais guiarão a análise do documento que tomamos como um discurso produzido num dado cronotopo. Partindo dessas orientações teóricas, analisamos a obra *Trecho de um relatório* como um discurso sobre o ensino de língua portuguesa dirigido aos centros de origem alemã, conforme definido pelo próprio Orestes Guimarães. Nesse sentido, de acordo com a teoria bakhtiniana, analisamos o autor e a obra de *um* lugar teórico, sob *uma* determinada perspectiva, reconhecendo que há muitas outras formas de se olhar para o mesmo objeto, consoante a linha teórica e os objetivos de pesquisa.

Para a apresentação da pesquisa, dividimos esta dissertação em cinco capítulos, sendo o primeiro a introdução. No segundo, apresentamos os conceitos do *Círculo* que fundamentam nossa análise, tematizando: a apresentação do *Círculo de Bakhtin* (2.1); a concepção dialógica de linguagem (2.2); o conceito de sujeito e as vozes presentes nas relações dialógicas (2.3); e a noção de cronotopo¹⁰ (2.4).

O terceiro capítulo contextualiza o momento histórico-social de produção e publicação da obra *Trecho de um relatório*, subdividindo-se em: atuação de Orestes Guimarães na instrução primária de Santa Catarina (3.1); a formação das colônias em Joinville e Blumenau, dos grupos escolares e os sujeitos previstos na interlocução da obra (3.2); as condições de produção da obra (3.3). E, na última seção do capítulo (3.4),

⁹ Essa nomeação é explicada no capítulo 2.

¹⁰ Outros conceitos são apresentados nos capítulos de análise, quando necessários para a interpretação dos dados de pesquisa.

abordamos as relações dialógicas que *Trecho de um relatório* estabelece com: a legislação de ensino vigente (SANTA CATHARINA, 1914c), a obra *Primeiras lições de coisas* (CALKINS, 1886), *A arte de ensinar* (WHITE, 1911), o discurso nacionalista brasileiro e o *Deutschtum*¹¹, em movimentos dialógicos que compreendem ora a assimilação, ora o distanciamento de já ditos (3.4.1), assim como movimentos dialógicos que procuram prever a reação-resposta dos interlocutores, os professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras (3.4.2).

No quarto capítulo, a seção 4.1 analisa a concepção de ensino de língua segundo a obra *Primeiras lições de coisas*, de Calkins (1886). Na seção 4.2, discorremos sobre a concepção de ensino de língua conforme *A arte de ensinar*, de White (1911). Ambas as análises possibilitaram a avaliação das influências dessas obras na concepção de ensino de língua presente em *Trecho de um relatório*, bem como de sua finalidade. Desse modo, na seção 4.3 discorremos sobre o ensino de leitura (4.3.1), da linguagem oral (4.3.2) e da linguagem escrita (4.3.3) enunciados por Orestes Guimarães na obra, a fim de evidenciarmos a finalidade do ensino de língua, nosso objetivo geral, discutido na seção 4.4, que encerra o capítulo. Por fim, o capítulo 5 apresenta as considerações finais da pesquisa, mas com a certeza de não haver esgotado o tema, pois um discurso sempre é um enunciado conclusivo em um dado momento, mas inconclusivo na grande temporalidade.

¹¹ Termo que caracteriza o nacionalismo alemão, que abordamos na seção 3.2.

2 O DIALOGISMO BAKHTINIANO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que nos orientou nos caminhos desta pesquisa e a partir do qual analisamos *Trecho de um relatório*, sob a perspectiva da teoria dialógica da linguagem, proposta pelo *Círculo de Bakhtin*. Para tanto, inicialmente contextualizamos a obra do *Círculo*. Em seguida, apresentamos três conceitos centrais da teoria dialógica da linguagem, a saber: a concepção dialógica da linguagem, a concepção de sujeito e o conceito de cronotopo. Nossa intenção é traçar um percurso teórico que alicerce a concepção de que o enunciado de um determinado momento social e histórico não pode deixar de “tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação [...]” (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 86). Dessa forma, outros conceitos que nos ajudaram a analisar os dados serão trazidos no capítulo de análise, como já dito na introdução.

2.1 PALAVRAS INICIAIS SOBRE A OBRA DO *CÍRCULO DE BAKHTIN*

Nas seções que compõem o presente capítulo, procuramos abordar alguns dos conceitos centrais da teoria dialógica da linguagem, elaborada pelo *Círculo de Bakhtin* no século passado. Porquanto, a fim de cumprir nosso propósito, alguns esclarecimentos acerca do *Círculo* são fundamentais. Iniciamos pela definição do *Círculo de Bakhtin* que, conforme Rodrigues (2005), era formado por intelectuais russos “que se reunia[m] regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Volochínov e Medviédev. Bakhtin faleceu em 1975, Volochínov, na década de 1920 e Medviédev, provavelmente, na de 1940” (RODRIGUES, 2005, p. 152). Por ser o membro mais conhecido, afirmam Brait e Campos (2009), o *Círculo* recebeu o nome de Bakhtin. Apesar das dificuldades que o momento histórico impôs a esse grupo de pensadores, cada um dos encontros, explica Brait (2009, p. 9), tinha por ideal comum a “discussão e construção de uma postura singular em relação à linguagem e seus estudos”. Tais encontros renderam várias obras que, a partir da década de 1980, começaram a influenciar os estudos acerca da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Ainda que o pensamento do *Círculo* esteja consolidado nos estudos linguísticos, há autores que questionam a autoria de algumas obras, ou seja, qual integrante do *Círculo* as teria escrito. A esse respeito, Yaguello (2012, p. 12) reenuncia as palavras do próprio Bakhtin, para quem “um

pensamento verdadeiramente inovador não tem necessidade de, para assegurar sua duração, de ser assinado por seu autor”. Salientamos que não é nosso objetivo adentrar no rol dessas discussões, por isso adotamos, nesta dissertação, a postura de Faraco (2009, p. 12), para quem cabe respeitar “as autorias das edições originais, [...] [reconhecendo] como da autoria do próprio Bakhtin os textos publicados sob seu nome ou encontrados em seus arquivos”. Assim, como mencionamos na introdução, as obras do *Círculo de Bakhtin* costumam ser indicadas por duas datas: a data da edição consultada e, entre colchetes, a data (provável) da escritura ou da primeira publicação do texto, conforme cronologia fornecida por Brait (2009). Nesta dissertação, adotamos a mesma conduta quando nos referirmos às obras do *Círculo de Bakhtin*.

No que concerne aos conceitos que serão discutidos, apoiamos-nos em Brait (2013), para quem não há como delimitar conceitos fechados a partir da leitura das obras do *Círculo*, o que seria, inclusive, contrário ao pensamento bakhtiniano, que opta pela flexibilidade e pela abertura, ancorando-se às condições de produção e à dialogia. Para a autora, todas as tentativas de criar um verbete para cada definição encontrada nas obras bakhtinianas revelam

uma infinidade de termos, apontando uns para os outros, atraindo-se sem aceitar a condição de identidade exclusiva. Haveria um verbete para signo ideológico, outro para palavra? E para enunciado e enunciação: um ou dois verbetes? A simplificação por meio de textos curtos, precisos, impondo aos termos o ‘estado de dicionário’ acabou descaracterizada pela própria natureza de um pensamento aberto, afastado das amarras dos manuais, como é o bakhtiniano. (BRAIT, 2013, p. 9).

Portanto, fundamentados na dialogismo bakhtiniano que sustenta a inconclusibilidade, procuramos apresentar alguns conceitos-base do pensamento do *Círculo de Bakhtin*, cientes de que, como afirma Brait (2013), não há como ser conclusivo e sequer delimitar com precisão qualquer conceito das obras escritas pelo *Círculo*. Nesse sentido, optamos por dialogar com o *Círculo de Bakhtin*, convidando para esse diálogo, também, estudiosos mais experientes acerca dos conceitos que ora abordamos, a fim de construir as bases que fundamentam esta pesquisa. Pretendemos, nesse sentido, um diálogo polifônico acerca dos conceitos do *Círculo*, sem impor um fechamento e, frequentemente, aproximando-nos de outros conceitos-base por atração nocional. Para tanto, iniciamos

pelo conceito central da obra bakhtiniana: a *dialogia* ou interação, por meio da qual analisamos nosso objeto de pesquisa. E como todo processo interacional, afirma Bakhtin (2013 [1929]), requer, no mínimo duas vozes, apresentamos uma seção acerca do conceito de *sujeito*, bem como do papel dialógico que desempenha. Por fim, com o intuito de situarmos nosso objeto de pesquisa, bem como os sujeitos que compõem essas relações dialógicas, no tempo e no espaço sócio-histórico, considerando os aspectos sociais e axiológicos que os englobam, discorreremos sobre o conceito de *cronotopo*, concluindo a base que fundamentará nossa análise.

2.2 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Sabendo que a concepção de linguagem, sob a perspectiva bakhtiniana, reclama, fundamentalmente, a noção de dialogia, é por meio dela que iniciamos nossa ancoragem teórica. Para Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]), a linguagem¹² é produto da atividade social, uma vez que sua origem decorre das necessidades de comunicação social. Assim, o autor situa a comunicação na arena das inter-relações, dependendo da interação entre seus interlocutores para que se estabeleça. Quer dizer, é na interação social, por isso dialógica, que a forma concreta da enunciação (o enunciado) e o discurso se estabelecem. De acordo com Bakhtin (2010b [1934/1935]),

o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o **discurso**, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. O **enunciado** existente, surgido de maneira

¹² Conforme Di Fanti (2003, p. 96): “a linguagem, assim como outras noções tratadas em Bakhtin, está em vários lugares e não se limita à ‘língua’ ou à ‘linguagem’. Em outras palavras, não encontramos nos estudos do *Círculo* uma noção, como a de língua e linguagem, desenvolvida ‘linearmente’ sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, isto é, gestos de respostas à teoria em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido”. Outrossim, Bernardini et al. (2010, p. 75, grifos dos autores) apontam que “em russo emprega-se um único termo (*iazik*) para referir-se a *língua* e/ou *linguagem*”. Desse modo, por não haver distinção entre os termos *língua* e *linguagem* para o *Círculo de Bakhtin*, ao longo desta dissertação utilizamos ambos, indistintamente.

significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os **milhares de fios dialógicos** existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do **diálogo social**. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 86, nossos grifos).

Compreender esse movimento dialógico, logo, interacional das relações sociais, suscita o envolvimento de sujeitos, aos quais o *Círculo* por vezes refere-se como vozes verbais¹³, fundamentais para a efetivação da interação. Seguindo essa perspectiva bakhtiniana, Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) explicam que o dialogismo se relaciona com os sentidos produzidos entre os falantes, isto é, deriva de enunciados construídos na interação social. É por meio do diálogo social que se podem estabelecer relações com enunciados de contextos sócio-históricos diferentes (de outro tempo, de outro lugar), o que procuramos engendrar nesta dissertação, concebendo que tal diálogo não se restringe ao contato face a face pela troca de turnos da fala, sendo bem mais complexo. Para Bakhtin, as relações dialógicas são relações semânticas, posto que os enunciados, independentemente de quais sejam, sempre são confrontados em um plano de sentido.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin explica que o discurso se concretiza por meio dos enunciados na relação dialógica com o outro, porque é dessa ação que resulta o enunciado, a unidade concreta do discurso, uma vez que

[...] tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica como centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (BAKHTIN, 2013 [1929], p. 293).

Por meio dessa afirmação, compreendemos que o *Círculo* posiciona o *outro*, quer dizer, a palavra real do outro como a matriz dialógica da linguagem bakhtiniana, e a palavra alheia é “arrastada para o *perpetuum mobile* com todas as réplicas antecipáveis do outro”

¹³ Nesses contextos referem-se às interações mediadas pela linguagem verbal, daí a expressão *voces verbais*. Não obstante, os autores fazem menção também aos enunciados materializados em outras modalidades semióticas, como a pintura, por exemplo.

(BAKHTIN, 2013 [1929], p. 294). Para o *Círculo*, a palavra (ou o discurso) materializa-se na interação social e por meio dela é valorado ideologicamente. É na interação, lugar em que o *eu* e o *outro* se encontram no movimento dialógico e então interagem por meio de enunciados. A palavra é compreendida como ato, situando-se no centro da arena da luta de classes, da interação verbal. Reenunciando Bakhtin, Rodrigues (2001, p. 14) argumenta que o “caráter dialógico da linguagem (a linguagem como forma de interação) e a sua natureza sócio-histórica e ideológica” constituem a natureza fundamental da língua: a interação verbal.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) desenvolve mais explicitamente a concepção dialógica da linguagem, a partir de um conceito central, a linguagem entendida como interação, e o faz colocando essa concepção em relação com outras duas correntes do pensamento filosófico-linguístico da época: o *subjetivismo individualista*¹⁴ e o *objetivismo abstrato*. Segundo o autor, a primeira vertente, cuja origem está no Romantismo, tem em Wilhelm Humboldt um de seus maiores representantes. Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) sintetiza as seguintes proposições a respeito da língua para essa corrente teórica:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (‘energia’), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (‘*ergon*’), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 74-75, grifos do autor).

Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929], p. 114-115) explica que essa corrente compreende a linguagem como um ato estritamente individual, “como expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.”, isto é, a linguagem

¹⁴ Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929], p. 74) também se refere a essa corrente como *subjetivismo idealista*.

é a tradução do pensamento. Consoante o *Círculo de Bakhtin*, essa corrente falha por não conceber que toda atividade mental possui uma expressão semiótica, organizada a partir do material exterior e não o contrário. Segundo Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 116, grifos do autor).

Quanto à segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) explica que suas raízes derivam do Racionalismo e do Neoclassicismo, representadas pelo alemão Leibniz, por meio da teoria da gramática universal. Para Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]), essa corrente pode ser sintetizada da seguinte forma:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas não justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 84-85, grifos do autor).

É com Saussure (2012), afirma o autor, que o objetivismo abstrato ganha notoriedade. Saussure (2012) separa a língua (*langue*) da fala (*parole*) e defende que ambas constituem a linguagem. Além disso, para o autor, a linguística não estuda a linguagem humana, mas tão-somente uma parte dela, a *langue*. Para o *Círculo de Bakhtin*, no entanto, a linguagem é concebida na interação dialógica, logo, como essencialmente, dialógica, pois:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas [objetivismo abstrato] é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual [subjetivismo individualista], mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística [subjetivismo individualista] nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se ‘uma necessidade de funcionamento livre’, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente desejada.
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo ‘individual’) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 131-132, grifos do autor).

Esse trecho apresenta alguns conceitos importantes do *Círculo* acerca da sua concepção de linguagem, como: interação, ideologia e enunciação. Todos eles relacionam-se à concepção dialógica, social e ideológica de linguagem, constituindo-se como os pilares articuladores de toda a obra do *Círculo de Bakhtin*, que vê a dimensão social da linguagem por meio da interação entre sujeitos, situada numa dada esfera da atividade humana. Isto porque, para Bakhtin (2010b [1934/1935], p. 88-89, nossos grifos): “O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do **discurso de outrem** no interior do objeto”, pois todo discurso dirige-se a um interlocutor e nasce de outros discursos.

Outro aspecto relevante da teoria bakhtiniana para a nossa dissertação concerne à intenção discursiva (ou projeto de dizer do autor) de um enunciado. Bakhtin (2011e [1959/1961]) esclarece que a intenção discursiva é um dos dois elementos que determinam o texto como enunciado; a realização dessa intenção é o outro determinante. Considerando as relações dialógicas no interior do texto e fora dele, Bakhtin observa que todo enunciado é emoldurador da intenção discursiva do autor. Para o autor, a intenção discursiva representa o resultado da “relação da palavra com o pensamento e da palavra com o desejo, com a vontade, com a exigência. [...] A palavra como ato” (BAKHTIN 2011e [1959/1961], p. 320), ato responsável, que não pode ser reduzido a relações estritamente lógicas ou linguísticas. Bakhtin (2012b [1920/1924]) compreende a palavra como ato singular e irrepitível pelo qual o sujeito é responsável, pois não há ação isenta de ideologia, de valoração, de vontade e de desejo. Consoante o autor, todo ato (realizado pela palavra) é individual e singular e, por isso,

é necessário [...] assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. (BAKHTIN, 2012b [1920/1924], p. 80).

Conforme Bakhtin, em qualquer relação dialógica somos responsáveis pelo tom e pela intencionalidade discursiva para os quais não temos alibi, porque tudo é incorporado pela motivação discursiva (projeto de dizer) desde o seu interior até a sua materialização, unindo a nossa verdade individual à universal. Não há como negar nossa intenção discursiva, nosso projeto de dizer, nossos atos, ou seja, consoante o *Círculo de Bakhtin*, não temos alibi para não assumirmos nossas palavras.

Concebendo a linguagem como produto da interação social, Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) também a considera como “*o produto da atividade humana coletiva e [que] reflete em todos seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou*¹⁵” (BAJTÍN [VOLOSHÍNOV], 1998 [1929], p. 23, grifos do autor, tradução nossa). Segundo o autor, a linguagem é a encarnação material da comunicação social, que existe não apenas como parte de uma realidade, mas refletindo e refratando “uma outra realidade” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 31), logo, sempre ideológica.

Como podemos notar, o *Círculo* fundamenta suas reflexões acerca da linguagem sob uma perspectiva sociológica, em que os sujeitos desempenham papel central, bem como as condições de produção do discurso, pois a interação verbal está vinculada à situação social, reagindo “de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 43). Desse modo, os sujeitos interagem e medeiam as relações sociais por meio de enunciados.

Assim, retomando o subjetivismo individualista, Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) compreende que o ato de fala, ou seu produto (enunciado), não pode ser individual, tampouco poderia ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante, pois a enunciação é de natureza social. E qualquer que seja

o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-*

¹⁵ “[...] *el producto de la actividad humana colectiva, y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado.*”.

se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 116, grifos do autor).

Tal assertiva mostra como a linguagem acontece por meio da interação, do dialogismo, do ininterrupto processo de significação e ressignificação dos sentidos. Segundo Bakhtin (2011h [1970/1971], p. 401), “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)”, ambos concebidos social e historicamente. O reconhecimento dessa interação social organiza-se em torno de sujeitos que concretizam a língua enquanto signo ideológico. Para Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]), é na interação verbal que a linguagem se constitui, isto é, a linguagem é o resultado da interação entre dois ou mais interlocutores, porque

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 117, grifos do autor).

Nesse sentido, estudar a linguagem em perspectiva bakhtiniana pressupõe considerar as condições de produção, a dimensão social da linguagem, bem como os sujeitos social e historicamente constituídos. Em outras palavras, implica estudar o discurso sem ignorar sua orientação externa, o que para Bakhtin seria “tão absurdo como estudar o sofrimento

psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado” (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 99).

Desse modo, em conformidade aos princípios bakhtinianos, até aqui apresentamos a concepção de linguagem como uma ação dialógica, interacional, mediada por enunciados concretos entre interlocutores. Há ainda outro conceito fundamental para que possamos compreender o dialogismo bakhtiniano, do qual trataremos a seguir: o conceito de signo, concebido sempre como social e ideológico.

Referindo-se aos signos, Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) estabelece uma relação entre signo (linguagem) e ideologia, pois, segundo ele, a ideologia só pode existir se tiver existência material, ou seja, se encarnada em signos. Por isso, a linguagem nunca é neutra. Em resumo, “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*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 31, grifos do autor). Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) também afirma que esse signo pode assumir variadas encarnações materiais, “seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 33). O autor esclarece-nos que os objetos físicos, por exemplo, podem se converter em signos, desde que passem a refletir ou refratar uma ideologia, nesse caso, uma outra realidade, o que não acontece com a linguagem verbal, que é sempre *sígnica*. Assim, o autor destaca o papel central da linguagem verbal na constituição do homem e das relações sociais, porque

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. 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. Isso não significa, obviamente, que

a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] (2012 [1929], p. 38, grifos do autor).

As reflexões do *Círculo* sobre linguagem, signo, ideologia, como vimos, são amplamente exploradas em *Marxismo e Filosofia da linguagem* e em *Freudismo*. O *Círculo de Bakhtin* vislumbrou a necessidade de a filosofia da linguagem abordar o estudo da ideologia, uma vez que em tudo há ideologia e toda ideologia remete a um significado. Assim, a partir do momento em que um objeto físico passa a valer pela sua ideologia, ele vai refletir e refratar outra realidade, como já comentamos. O objeto físico por si só não é ideológico, a menos que reflita e refrate como um signo, ou seja, que seja transformado em signo (o que não acontece com a linguagem verbal, que, segundo o *Círculo*, é, sempre sígnica, ou seja, não tem outra existência). Conforme Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]),

um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.*

(BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 32-33, grifos do autor).

Quando Bakhtin fala em valor semiótico, material semiótico ou expressão semiótica, seu intuito é vincular esses conceitos ao mundo dos signos, sem os quais não existe ideologia, assegura. Para ele, “*a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 34, grifos do autor). Segundo o autor, todo signo coincide com uma ideologia, logo, possui um valor além do semiótico, um valor axiológico. Para o *Círculo*, todo enunciado é parte da atividade interativa, constituído por meio de signos ideológicos. Por sua vez, todo signo é também ideológico, à medida em que cumpre um objetivo específico em seu contexto de enunciação. Observemos como Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) retoma o valor dialógico da interação no trecho citado, considerando sobremaneira o papel dos sujeitos, uma vez que podem reproduzir ou alterar a realidade.

Sendo assim, temos na criação ideológica um ato tanto material quanto social, posto que a consciência só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico e, por isso, apenas no processo de interação social. Bajtín [Voloshínov] (1998 [1929]) descreve a ideologia como a compreensão e interpretação do mundo que nos cerca, bem como nossa relação com ele, de tal forma que a ideologia representa o resultado “dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que ocorrem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas” (BAJTÍN [VOLOSHÍNOV], 1998 [1929], p. 40-41). Vejamos, então, como Medviédev (2012 [1928]) apresenta essa relação entre materialidade semiótica e ideologia:

Todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem. É verdade que se trata de objetos de tipo especial, aos quais são inerentes significado, sentido e valor interno. Mas todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais. Eles não podem ser realizados fora de algum material elaborado. As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. **Eles tornam-se realidade**

ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 48-49, nossos grifos).

Assim, compreendemos que os signos são valorados socialmente, mediante certo consenso, pois:

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 socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. [...]. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 46, grifos do autor).

Nesse sentido, o signo é construído socialmente, por um determinado grupo social. É o que vemos em *Freudismo*, obra na qual Bakhtin argumenta que

o interesse de classe e a ideia preconcebida são uma categoria *objetivamente* sociológica, que nem de longe é sempre conscientizada pelo psiquismo *individual*. Mas é justamente nesse interesse *de classe* que reside toda teoria, todo pensamento. Porque se o pensamento é forte, seguro e significativo, tudo indica que será capaz de tocar certos aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, de ligar-se à posição central desse grupo na *luta de classes*, ainda que o faça de modo inteiramente inconsciente para o seu criador. *A força da realidade, da importância das ideias é diretamente proporcional ao seu fundamento de classe, à possibilidade de sua fecundação pelo ser econômico-social de um grupo.* Lembremos que as respostas verbalizadas

são uma formação genuinamente social. Todos os outros elementos *constantes* dessas respostas são elementos de uma consciência precisamente *de classe* e não de uma consciência *individual*. (BAKHTIN, 2012a [1927], p. 22, grifos do autor).

Em outra passagem dessa obra, o autor reitera a força ideológica dos signos, advertindo-nos sobre suas condições de verdade, pois não podemos “tomar como verdadeira nenhuma ideologia, [...], nem acreditar nela sob palavra. A ideologia mente para aquele que não é capaz de penetrar no jogo de forças [...] que se esconde por trás dela” (BAKHTIN, 2012a [1927], p. 78). Na perspectiva bakhtiniana, tanto o material produzido por nosso psiquismo (ou consciência) como o produto das interações são sociais e ideológicos, dado que:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo ‘individual’ é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. **Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior.** (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 59, nossos grifos).

Como além de social todo signo é também ideológico, nossa expressão interior adapta-se ao meio exterior, formando a ideologia do cotidiano. A esse respeito, ancoramo-nos em Bakhtin [Volochnikov] (2012 [1929]), para quem:

Essa ação reversiva da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme, que deve ser sempre considerada. Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus

caminhos e orientações possíveis. Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 122-123, grifos do autor).

Não obstante, Bakhtin (2012a [1927]) apresenta um certo otimismo em relação à ideologia, pois acredita que ela também promova mudanças. Ou seja, para ele não há afastamento completo entre o comportamento humano (ideologia do cotidiano) e a ideologia formalizada ou constituída (oficial). Segundo o autor, o sujeito pode “desenvolver-se em um pequeno meio social”, entrando numa “clandestinidade política sadia” e, assim, criar “a *ideologia revolucionária em todos os campos da cultura*” (BAKHTIN, 2012a [1927], p. 90, grifos do autor). Bakhtin desmembra a ideologia do cotidiano em discurso interior (nível inferior) e discurso exterior (nível superior) e a classifica como mais móvel, sensível e instável do que a ideologia formalizada. Esta, por sua vez, está assentada nos sistemas ideológicos mais estáveis, como a ciência, a arte, a escola, a religião, o jornalismo e a política, por exemplo. Consoante o *Círculo de Bakhtin*, não há superioridade de uma ideologia (formalizada ou do cotidiano) em relação a outra, dado que são sistemas ideológicos que dialogam entre si.

Desse modo, o autor credita à ideologia do cotidiano um valor (cada signo possui um índice de valor) oscilante, que se altera a cada leitura de uma dada obra em contextos sócio-históricos diferentes. Por tais motivos, a ideologia do cotidiano, para que opere mudanças na ideologia oficial, deve manifestar-se através de seus níveis superiores, pois é “aí justamente que se [...] efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 125). Contudo, o autor acrescenta que

no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais

revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 125).

Na visão do *Círculo*, toda ideologia é determinada por fatores sociológicos, seja a ideologia do cotidiano ou a ideologia formalizada, bem como há, também, uma relação entre essas ideologias (as do cotidiano e as formalizadas/sistematizadas). Para Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]),

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a **ideologia do cotidiano**; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 123, nossos grifos).

É necessário, argumenta Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]), distinguir níveis “determinados pela escala social” na ideologia do cotidiano, os quais servem para “medir a atividade mental e a expressão” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 124). De acordo com o autor, no nível inferior situam-se “as atividades mentais e pensamentos confusos e informes que se acendem e apagam na nossa alma, assim como as palavras fortuitas ou inúteis” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 124). Nesse nível, esclarece, a lógica inexistente e não há qualquer orientação sociológica. Já os níveis superiores da ideologia do cotidiano, continua Bakhtin [Volochínov], por estarem em contato direto com os sistemas ideológicos, “são mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infraestrutura socioeconômica mais rápida e mais distintamente” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 124).

Por último, importa ressaltar que o *Círculo* não concebe essas ideologias como dois campos distintos e impermeáveis, ou seja, de um

lado, a ideologia oficial, de outro, a ideologia do cotidiano. Embora a ideologia oficial não seja tão móvel quanto a ideologia do cotidiano, há interferência recíproca. Posto isso, passemos à próxima seção, na qual abordaremos a constituição dialógica das interações sociais.

2.3 AS VOZES NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Conforme visto na seção anterior, para o *Círculo de Bakhtin*, o sujeito constitui-se a partir do outro, pela compreensão dialógica entre ambos, sendo a palavra a ponte lançada entre um e outro. Assim, para que compreendamos o sujeito bakhtiniano, é necessário engendrar dois conceitos essenciais do *Círculo*: *alteridade* e *dialogia*. Em qualquer relação social, o que define o sujeito é o *outro* (em relação com ele). Por essa razão, a alteridade está no centro do pensamento dialógico bakhtiniano. Além desses, outros conceitos como *excedente de visão*, *exotopia* (distância), *acabamento*, *incompletude*, *ato responsável* e *ética* ajudam a compor o pensamento do *Círculo* acerca do sujeito.

Como para Bakhtin a linguagem acontece na interação, os sujeitos, por sua vez, como integrantes dessa relação dialógica, são fundamentais para que a dialogia se estabeleça. Conforme Bakhtin (2011e [1959/1961]), a necessidade de sujeitos para que ocorra o ato dialógico explica que a dialética “nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior (o diálogo de *indivíduos*)” (BAKHTIN, 2011h [1970/1971], p. 401, grifos do autor). O autor nos explica que somos influenciados pelo outro, pelas palavras alheias e que, assim como nos constituímos por meio do outro, o nosso discurso também se apropria de outros enunciados, pois “essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ [...]” (BAKHTIN, 2011h [1970/1971], p. 402). O caráter dialógico da língua, que tornam possíveis seus enunciados, requer a participação de interlocutores (sujeitos). É o que confirmamos em Bakhtin (2010a [1924]), ao afirmar que

[...] na percepção não viso as palavras, os fonemas, o ritmo, mas com as palavras, com os fonemas e com o ritmo viso ativamente um conteúdo: envolvo-o, formo-o e arremato-o (a própria forma, tomada abstratamente, não satisfaz a si mesma, mas torna auto-suficiente o conteúdo formado). Eu me torno ativo na forma e *por meio dela ocupo uma*

posição axiológica fora do conteúdo (enquanto orientação cognitiva e ética), e isto torna possível pela primeira vez o acabamento e em geral a realização de todas as funções estéticas da forma no que tange ao conteúdo. (BAKHTIN, 2010a [1924], p. 59, grifos do autor).

Por meio dessa assertiva, o autor insere os sujeitos no discurso, do qual serão participantes ativos, cujo *acabamento* (completude) para a resposta depende do *outro*. Com isso, reafirma o papel que o outro representa em nossa vida, tanto que influencia sobremaneira nosso modo de pensar, de agir e nosso discurso. Nesse sentido, a *alteridade* (o outro) é constituinte da identidade do *eu*, refletindo e refratando o outro em concepção dialógica, dada socialmente. De acordo com o *Círculo*, para me ver preciso do *outro*, isto porque não há individualidade fora da alteridade.

Admitindo a alteridade como fundante da identidade do *eu*, para o *Círculo*, só existimos, só nos tornamos completos no outro. Dessa forma, consoante Faraco (2013, p. 43, grifos do autor), a alteridade constitui-se como forte pressuposto bakhtiniano, dado que “tenho de passar pela consciência do outro para me constituir (ou, [...] o *eu para mim mesmo* se constrói a partir do eu para os outros)”. Nessa relação dialógica, o sujeito está em constante formação, pois, para Boria (2006, p. 260, tradução nossa), o

sujeito bakhtiniano é um sujeito ‘construído’, posto que o ‘sócio’ o atravessa a partir de diferentes dimensões [...]. O fenômeno socioideológico inclui um sujeito autor de ideias e possuidor dos conteúdos da consciência¹⁶”.

Nesse sentido, a autora sustenta que o conceito de interação dialógica do *Círculo* liga-se à filosofia e à antropologia por supor a “existência do outro como horizonte de conhecimento e autoconhecimento do sujeito¹⁷” (BORIA, 2006, p. 259, tradução nossa).

Partindo da mesma base dialógica que posiciona os sujeitos em diálogo de permanente constituição por meio do outro, da interação social entre os sujeitos, Bakhtin (2011b [1924/1927]) mergulha no *excedente de*

¹⁶ “[...] el sujeto bajtiniano es un sujeto ‘construido’ puesto que el ‘socio’ lo atraviesa desde diferentes dimensiones [...]. El fenómeno socioideológico incluye un sujeto autor de ideas y poseedor de los contenidos de la conciencia”.

¹⁷ “[...] existencia del otro como horizonte de conocimiento y autoconocimiento del sujeto”.

visão para explicar a relação entre o *eu* e o *outro*. Esse conceito pode ser analisado em como

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo¹⁸ exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem eles 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. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento, mas em toda parte e em quaisquer circunstâncias esse excedente do meu ativismo existe e sua composição tende a uma circunstância estável. [...] 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 e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011b [1924/1927], p. 22-23).

O que o pensamento bakhtiniano aponta nessa passagem é que as relações espaciais entre o *eu* e o *outro* tornam possíveis o *excedente de visão*, em virtude da *exotopia* (distância), isto é, porque cada um ocupa um lugar exotópico em relação ao outro, produzindo um *acabamento*, ainda que passageiro, do *outro*. A concepção bakhtiniana do movimento às *fronteiras externas do homem* ou exotópicas (BAKHTIN, 2011b [1924/1927]) revela que apenas compreenderemos a finitude humana em relação com o outro, tanto de forma estética quanto ética, e que:

Não há dúvida de que toda a experiência por mim assimilada nunca me propiciará a mesma visão de minha própria e completa limitação externa; nem a percepção real nem as representações têm condição

¹⁸ Segundo Bezerra (2011, p. 22), o termo ativismo, do russo *aktivnost*, pressupõe “participação ativa em alguma coisa, atividade enérgica, intensidade do desempenho, identifica o agente da *aktivnost* como sujeito detentor da iniciativa da ação”.

de construir tal horizonte em que eu possa entrar sem reservas como inteiramente limitado. No que se refere à percepção real, isso dispensa demonstração especial: eu estou na fronteira do horizonte da minha visão; o mundo visível se estende à minha frente. Girando a cabeça em todas as direções, posso atingir a visão completa de mim mesmo de todos os lados do espaço circundante em cujo centro me encontro, mas não me verei realmente rodeado por esse espaço. [...] o que nunca é convincente em mim é precisamente a consciência de que isso sou eu inteiro, de que fora desse objeto completamente limitado eu não existo: a consciência de que isso não sou eu inteiramente é o coeficiente necessário de toda percepção e representação de minha expressividade externa. (BAKHTIN, 2011b [1924/1927], p. 34-35).

Nesse sentido, a incompletude constante caracteriza os sujeitos, o que para Bakhtin (2011a [1924/1927]), significa que:

não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2011a [1924/1927], p. 11).

Admitir essa formação em relação com o outro acarreta a concepção de constante inacabamento do sujeito (que só se completa, provisoriamente, pelo excedente de visão do outro). É necessário, para Bakhtin (2011b [1924/1927]), que estejamos abertos para viver e agir, dado nosso estado de incompletude, a fim de sermos o *valor a por-vir*, singulares e irrepitíveis. Ao mesmo tempo em que nos encontramos com o outro nesse movimento dialógico e nos constituímos por meio dele, Bakhtin (2012b [1920/1924]) argumenta que assumimos responsabilidade por nossos atos, isto é, não há alibi para agir e existir no mundo.

Bakhtin (2012b [1920/1924], p. 96) entende que todo momento em relação com o outro é responsável, sendo que “cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepitível, cada existir é único”. Em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin (2012b [1920/1924]) relaciona essa singularidade ao ato

responsável, evidenciando o caráter ético que acompanha os sujeitos em suas ações, isso porque

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2012b [1920/1924], p. 99, grifos do autor).

Logo, o que sustenta um ato responsável é o meu *não-álibi* na existência, para o qual “não tenho desculpas” (FARACO, 2010, p. 154), posto que, como afirma Bakhtin, ser na vida significa agir, quer dizer, não posso optar por não agir, não há como não ser participante da vida real. Tal participação ativa propõe que os sujeitos se encontrem em movimentos dialógicos, de interação social. Esse *não-álibi* no existir pressupõe a ética bakhtiniana para quem o dever não advém da norma, mas do fato de o *eu* assumi-la como tal. É importante como Bakhtin (2012b [1920/1924]) vincula o ato ético ao ato responsável, quer dizer, não haverá ato ético enquanto o *eu* forjar a apropriação da norma. A esse respeito, argumenta-nos Bakhtin (2012b [1920/1924]) que

Se procurarmos interpretar a nossa vida toda como representação implícita, e **cada ato [akt] nosso como ritual, tornamo-nos impostores**. Cada representação não suprime, mas simplesmente especializa a minha responsabilidade pessoal. O reconhecimento-afirmação real de tudo aquilo de que serei representante é um ato meu pessoalmente responsável. Se esse ato fosse cancelado e eu permanecesse tão somente como portador de uma responsabilidade especial, eu me tornaria um possuído e as minhas ações, separadas das raízes ontológicas da minha participação pessoal, se

tornariam fortuitas em relação à unidade singular última, na qual elas não estão enraizadas – assim como para mim não está enraizado aquele campo que especializa meu ato. **Este tipo de separação do contexto singular, a perda na especialização da participação pessoal singular ocorre particularmente de maneira frequente em casos de responsabilidade política.** (BAKHTIN, 2012b [1920/1924], p. 112-113, nossos grifos).

Em síntese, com base nos conceitos do *Círculo de Bakhtin*, podemos conceber o sujeito bakhtiniano como: a) Responsável, pois funda-se no pensamento participativo, no *não-álibi* em existir, ou seja, “o ato na sua integridade é mais que racional – é responsável. Em se tratando da responsabilidade, a racionalidade é somente um momento seu, uma luz que é como um brilho de ‘uma lâmpada em uma clara manhã’ (Nietzsche)” (BAKHTIN, 2012b [1920/1924], p. 81); b) Consciente, porque a consciência “é um fato socioideológico” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 35); c) Respondente, dado que “toda a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro.” (GERALDI, 2010, p. 140); d) Inconcluso, pois a completude do sujeito se dá no movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*; e) Datado ou situado; datado, consoante Geraldí, 2010, p. 144), pois consiste no “entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo”; e sujeito situado é, segundo Sobral (2013, p. 33), aquele que reconhece seu agir “não indiferente”, o agir para o qual o ser não tem álibi, não há desculpas para a não-ação.

Consoante Bakhtin (2011g [1970/1971]), toda relação entre sujeitos é dialógica, dado que ocorre por meio de enunciados, dos quais emergem significados. Para o autor, a

definição de sujeito (pessoa) [materializa-se] nas relações entre sujeitos: concretude (nome), integridade, responsividade, etc., inesgotabilidade, inconclusibilidade, abertura. (BAKHTIN, 2011g [1970/1971], p. 374).

Conforme Bakhtin, a compreensão do enunciado envolve “*responsividade* e, por conseguinte, juízo de valor [...]” (BAKHTIN, 2011e [1959/1961], p. 328, grifo do autor). A própria compreensão é dialógica, pois “aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem

sentido [...]” (BAKHTIN, 2011g [1970/1971], p. 381). Assim, considerando que para o *Círculo* toda relação dialógica situa-se num determinado cronotopo, a seção a seguir procura articular esse conceito bakhtiniano, concluindo a base que fundamenta nossa análise, como já enunciamos na seção 2.1, os conceitos de *dialogia*, *sujeito* e *cronotopo*.

2.4 O CRONOTOPO: VOZES IDEOLÓGICAS

Ao agenciarmos os conceitos que comporiam nossa análise, fundamentamo-nos, sobretudo, na dialogia do *Círculo de Bakhtin* (2.2), escolhendo como tópico subsequente os sujeitos que participam das relações dialógicas (2.3). Há, ainda, outra concepção que engendra nossa análise: a noção de cronotopo. Tal escolha fundamenta-se em Bakhtin (2010b [1934/1935]), no qual encontramos a justificativa, pois é “indispensável compreender o significado sócio-histórico de cada linguagem e conhecer precisamente a disposição de todas as **vozes ideológicas de uma época**” (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 206-207, nossos grifos), quer dizer, a linguagem como integrante do processo de assimilação de um determinado cronotopo, na voz de sujeitos reais. Explicando a importância dos estudos sobre tempo-espaço, o autor revela que

À interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos *cronotopo* (que significa ‘tempo-espaço’). Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Não é importante para nós esse sentido específico que ele tem na teoria da relatividade, assim o transportaremos daqui para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente); nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). (BAKHTIN, 2010c [1937/1938], p. 211, grifo do autor).

Vale ressaltar que para o *Círculo de Bakhtin* uma obra é analisada em suas dimensões temporal, espacial, social e axiológica, pois toda obra tem “sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2011h [1970/1971] p. 410). Para Bakhtin (2011g [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 (hierárquico) (a relação com o

alto e o baixo)”, ou seja, além de considerar o tempo e o espaço, o cronotopo compreende também a valoração axiológica do discurso, dado que é situado sócio-historicamente.

Embora Bakhtin tenha tratado sobre o conceito de cronotopo na literatura, Rodrigues (2001, p. 26) afirma que ele mesmo reconhece que “a dimensão cronotópica dos enunciados se estende para os outros domínios. Por exemplo, o cronotopo real do encontro tem lugar não somente no domínio da literatura, mas também nas outras esferas sociais”. Para Bakhtin (2010d [1937-1938/1973], p. 357), “os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas relações mais complexas [...]”, sendo que seu caráter é dialógico. Dessa forma, explica, há uma troca entre a obra (criação de um determinado tempo-espaço) com a vida, com o tempo real, social, axiológico. Ainda assim, toda obra deve ser analisada de um determinado tempo e espaço histórico, mas sobretudo semântico, pois “qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2010d [1937-1938/1973], p. 362).

São essas outras esferas de que tratamos em nossa pesquisa, mais especificamente, a esfera escolar e a esfera governamental. Ademais, “qualquer fenômeno, nós, de alguma forma, *interpretamos*, ou seja, o incluímos não só na esfera da existência espaço-temporal, mas também na esfera semântica” (BAKHTIN, 2010d [1937-1938/1973], p. 361, grifo do autor). A partir de Bakhtin, podemos afirmar que o cronotopo define não somente as relações de tempo e espaço que envolvem a produção dos discursos, mas sobretudo as relações sociais e axiológicas. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011c [1936-1938]) discute sobre a

capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os indivíduos do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). (BAKHTIN, 2011c [1936-1938], p.225, grifos do autor).

Como todo o pensamento do *Círculo*, o cronotopo, igualmente, insere-se na relação dialógica com o mundo e com os indivíduos. Além do mais, Bakhtin (2010d [1937-1938/1973]) entende que os cronotopos

estão inter-relacionados, suscetíveis a incorporações, interferências ou até mesmo confrontos mútuos, pois:

O seu caráter geral é *dialógico* (na concepção ampla do termo). Mas esse diálogo não pode penetrar no mundo representado na obra nem em nenhum dos seus cronotopos: ele está fora do mundo representado, embora não esteja fora da obra do seu todo. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores. E esses mundos também são cronotópicos. (BAKHTIN, 2010d [1937-1938/1973], p. 357, grifos do autor).

A fim de esclarecer essa afirmação, o autor acrescenta que o texto não é material inerte, e mais, que toda obra ocupa lugar definido no espaço; no entanto, suas informações fluem no tempo. Em outras palavras, podemos dizer, por exemplo, que o cronotopo não está na obra, mas no autor/leitor dela; a leitura de uma dada obra nunca será a mesma, respeitadas as singularidades dos leitores, o seu conhecimento de mundo, bem como o contexto sócio-histórico dessa leitura. Ademais, o *Círculo* fala em sujeitos reais, os quais refletem ou refratam o mundo representado na obra. A esse respeito, Bakhtin (2010d [1937-1938/1973]) diz que o encontro desses sujeitos reais concretiza-se no mundo social, sendo este igualmente cronotópico, pois

[...] esses seres reais, autores e ouvintes-leitores, podem se encontrar (e frequentemente se encontram) em tempos-espacos diferentes, separados às vezes por séculos e por distâncias espaciais, mas se encontram da mesma forma num mundo uno, real, inacabado e histórico que é separado pela fronteira rigorosa e intransponível do mundo *representado* no texto. (BAKHTIN, 2010d [1937-1938/1973], p. 358, grifos do autor).

Ao descrever esse encontro entre os sujeitos reais, fica evidente que o *Círculo* não concebe tempo e lugar como ideias abstratas, mas como reais e partilhadas socialmente por meio das interações, inseridas em um cronotopo. Importa, assim, reenunciarmos Bakhtin (2010b [1934/935]), para quem o discurso de outrem, em situação social de interação diferente, estará sempre sujeito a modificações, posto que “o contexto que avoluma

a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande” (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 141).

Como já vimos, os enunciados, bem como os sujeitos, constituem-se dialogicamente em determinada situação social de interação. De acordo com o *Círculo*, essa situação de interação tanto pode ser atual quanto localizar-se no passado ou futuro, o que altera, consideravelmente, a interpretação de uma obra. Por essa razão,

A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso. Por isso, ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, **não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolivelmente ao outro.** (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 141, nossos grifos).

Do mesmo modo, o autor escreve que:

[...] em cada momento dado coexistem **línguas** de diversas **épocas** e períodos da **vida sócio-ideológica**. Existem até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e **político de ‘ontem’ e o de hoje não têm a mesma linguagem comum**; cada dia tem a sua **conjuntura** sócio-ideológica e **semântica**, seu **vocabulário**, seu sistema de **acentos**, seu **slogan**, seus **insultos** e suas lisonjas. (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 98, nossos grifos).

Destacando o valor da interpretação, desde que considerados o tempo, o espaço, assim como os sujeitos em sua condição sócio-ideológica, Bakhtin sugere que a apreciação de qualquer fenômeno seja também semântica. De acordo com o autor, para que nos apropriemos da interpretação ou apreciação de algo, é fundamental que sejamos capazes de situá-lo em certo momento, realizando um recorte espaço-temporal. Sem isso, garante, “é impossível até mesmo a reflexão mais abstrata. Consequentemente, qualquer intervenção na esfera dos significados só se

realiza através da porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2010d [1937-1938/1973], p. 358). Para o *Círculo*, há um movimento necessário ao processo de interpretação de um dado texto (enunciado), em que

A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar). Etapas do movimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto. (BAKHTIN, 2011h [1970/1971, p. 401, grifo do autor).

Continuando essa reflexão, Bakhtin afirma que

O contexto axiológico-entonacional extratextual pode ser realizado apenas parcialmente no processo de leitura (execução) de um dado texto, porém em sua parte mais geral, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, permanece fora de dado texto como fundo dialogizante de sua percepção. A isso se reduz, até certo ponto, o problema do condicionamento *social* (extraverbal) da obra. O texto – impresso, manuscrito ou oral = a gravado não se equipara a toda a obra em seu conjunto (ou ao ‘objeto estético’). A obra é integrada também pelo seu necessário contexto extratextual. É como se ela fosse envolvida pela música do contexto axiológico-entonacional, no qual é interpretada e avaliada (é claro que esse contexto muda conforme as épocas da percepção, o que cria uma nova vibração da obra). A compreensão recíproca entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana), a complexa unidade da literatura da sociedade humana. Tudo isso se revela unicamente no nível do grande tempo. Cada imagem precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo. A análise costuma desenvolver-se no espaço estreito

do pequeno tempo, isto é, da atualidade do passado imediato e do futuro representável – desejado ou assustador. (BAKHTIN, 2011h [1970/1971], p. 406-407, grifo do autor).

Em *Questões de Literatura e de Estética*, Bakhtin (2010f [1941], p. 409) descreve o discurso como inseparável de seu objeto, pois “para a sua semântica é característica a absoluta junção dos elementos espaço-temporais com os axiológicos (hierárquicos)”. De fato, as reiteraões do *Círculo* revelam o cuidado com as questões de interpretação, considerando os sujeitos, o cronotopo e a ideologia. E por compreender cada sujeito como único e irrepitível, Bakhtin, do mesmo modo, concebe toda e qualquer relação dialógica como única. Assim, pondera que:

Eu também sou – em toda a plenitude emotivo-volitiva atuante [...] participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir de modo singular e irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é obrigatória. (BAKHTIN, 2012b [1920/1924], p. 96).

Por fim, todos os conceitos do *Círculo de Bakhtin* reenunciam, sempre, o dialogismo e sua importância no que concerne aos enunciados, aos sujeitos e aos sentidos. Em respeito a esses conceitos para uma análise do discurso na perspectiva dialógica da linguagem, o capítulo a seguir aborda o autor de *Trecho de um relatório* (seção 3.1). Na seção 3.2 abordamos, resumidamente, a formação das colônias de Joinville e de Blumenau, bem como dos grupos escolares enunciados em *Trecho de um relatório*; também apresentamos os interlocutores previstos pela obra, os professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras. Já na seção 3.3 analisamos as condições de produção da obra e, por fim, na seção 3.4 falamos sobre as relações dialógicas da obra com o discurso nacionalista da época, com o discurso de assimilação do imigrante, com

a legislação de ensino, além das obras: *Primeiras lições de coisas* (CALKINS, 1886) e *A arte de ensinar* (WHITE, 1911).

3 **TRECHO DE UM RELATÓRIO: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS**

Neste capítulo, nosso objetivo é situar o objeto de pesquisa em relação ao autor, aos interlocutores previstos e às condições de produção, ou seja, abordar a constituição dos discursos da obra *Trecho de um relatório*. Por isso, iniciamos pelo autor, Orestes Guimarães (3.1), e sua participação no ensino catarinense, bem como pelo que motivou a publicação de *Trecho de um relatório*. Ressaltamos que, em virtude de marcar sua primeira atuação no estado catarinense, evidenciamos a passagem de Orestes Guimarães pelo Collegio Municipal de Joinville. Compreendemos, ainda, as ações de Orestes Guimarães no ensino catarinense como atos para os quais não havia álibi, o que o torna responsável por eles, como visto no segundo capítulo.

Na sequência, focamos os interlocutores previstos da obra (seção 3.2): os professores dos *centros de origem alemã*, isto é, os professores das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras. E, para que possamos compreender o contexto sócio-histórico, abordamos, ainda que resumidamente, a formação das colônias de Blumenau e de Joinville, bem como dos primeiros grupos escolas dessas comunidades. Nossa escolha fundamenta-se na referência constante de Orestes Guimarães aos “centros de origem alemã” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.]). Desse modo, como o autor cita os grupos escolares¹⁹ Luiz Delfino (de Blumenau) e Conselheiro Mafra (de Joinville), no prefácio da obra, acreditamos que a compreensão da formação deles colabore na constituição do cronotopo. Antes de apresentá-los, porém, consideramos fundamental nos referirmos à composição das colônias nessas cidades, a fim de compreender o passado mais imediato de nosso cronotopo, delineando o que motivou a publicação de *Trecho de um relatório*, ou seja, sua intenção discursiva, no período sócio-histórico de efervescência do discurso nacionalista e do discurso de assimilação dos imigrantes.

Já na seção 3.3, veremos que, analogamente à escolha pelo Collegio Municipal de Joinville para dar início ao processo de assimilação dos teuto-brasileiros²⁰, a referência aos dois maiores grupos escolares do estado também foi motivada por um ideal, cujas razões procuramos apresentar. A seção tem por finalidade compreender as condições de produção da obra, o que nos permitirá esboçar as relações dialógicas de

¹⁹ Consoante Silva e Teive (2009), os grupos escolares mantiveram esse formato até o início da década de 1970, quando se transformaram em escolas de Primeiro Grau, por meio da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971).

²⁰ Abordamos essa questão na seção 3.2.

Trecho de um relatório com outros discursos, o que procuramos apresentar na seção 3.4, bem como as concepções de ensino de Língua, tema que abordamos no quarto capítulo. Assim, iniciamos pelo autor, Orestes Guimarães, com sua atuação no estado catarinense.

3.1 ORESTES GUIMARÃES: O AUTOR COMO PORTA-VOZ DO ESTADO

Nascido em Taubaté (SP), em 27 de fevereiro de 1871, Orestes de Oliveira Guimarães concluiu seus estudos na Escola Normal paulista em 1889. Em seu memorial, ele expôs sua atuação como professor e diretor de grupo escolar de 1890 a 1906 (GUIMARÃES, 1925a). Segundo ele próprio, sua trajetória incluiu a atuação como diretor do Grupo Escolar de Taubaté, do Grupo Escolar de Ribeirão Preto, tendo sido “ex-proprietário e diretor do Collegio Cezario Motta [...] [e] ex-alumno da Escola Naval, com preparatórios prestados no Curso Anexo á Faculdade de Direito de São Paulo [...]” (GUIMARÃES, 1908). Após as experiências em São Paulo, sua carreira continuou em Santa Catarina, isto porque, em 1906²¹,

o Governo do Estado de Santa Catharina, havendo solicitado um professor ao Governo do Estado de São Paulo, afim de organizar e dirigir um estabelecimento de ensino [Collegio Municipal de Joinville], fui escolhido para tal comissão, em que me conservei até junho de 1909. (GUIMARÃES, 1925a, prefácio, [s. p.]).

As negociações acerca da contratação de Orestes Guimarães pelo estado catarinense, conforme telegramas anexos ao Relatório do Collegio Municipal de Joinville²² (GUIMARÃES, 1909), iniciaram-se em outubro

²¹ Conforme cópias dos telegramas anexos ao Relatório do Collegio Municipal de Joinville (GUIMARÃES, 1909), o governo estadual havia solicitado indicação de normalista para conduzir essa escola. Estabeleceu-se, assim, um impasse quanto às despesas de viagem e salário entre os governos paulista e catarinense. Assim, em 7/11/1906, o governo estadual catarinense anunciou uma ordem de pagamento recebida do *Brazilianische Bank für Deutschland*, a fim de custear as despesas de viagem de Orestes Guimarães e sua esposa. Segundo Marques (2005), havia muitos bancos internacionais atuando no Brasil, por meio do capital das indústrias. De acordo com a autora, o *Brasilianische Bank für Deutschland* iniciou suas atividades em 1888, no Rio de Janeiro, criando outras filiais ao longo da Primeira República. A autora ainda explica que, além do envolvimento nas indústrias de café, cacau e borracha, esse banco era credor de títulos e dívidas de governos federais, estaduais e municipais.

²² Consoante Costa Gabardo e Freitas (2005), o Collegio Municipal de Joinville era, inicialmente, escola particular, criada e dirigida pelo padre Carlos Boegershausen, tornando-se

de 1906. Em 1º de dezembro de 1906, Orestes Guimarães chegava a Joinville, a pedido de Abdon Batista, superintendente municipal. Em 1907, assumiu a direção do Collegio Municipal de Joinville (a nova denominação para a Escola do Padre), dando início a uma série de reformas na instrução primária de Santa Catarina. A criação do Collegio Municipal tornou-se possível por meio da Lei n. 686 (SANTA CATHARINA, 1906), que tinha por objetivo conceder auxílio financeiro às escolas criadas pelos municípios, desde que registrassem um mínimo de 400 alunos e seguissem “os methodos de ensino reconhecidos como os mais aperfeiçoados e actualmente em uso no Estado de São Paulo” (SANTA CATHARINA, 1906, [s. p.]). Já a nova denominação da escola, segundo Guimarães (1909), foi homologada em Joinville pela lei municipal n. 119, de 30 de janeiro de 1907.

De acordo com o próprio Orestes Guimarães, como visto anteriormente, sua vinda ao estado tinha por objetivo organizar a Escola do Padre, realizando diversas modificações didático-pedagógicas. A primeira delas foi a mudança do nome, que passava a se chamar Collegio Municipal de Joinville. Considerando que, para o *Círculo de Bakhtin*, a mudança ideológica começa pelo signo, acreditamos que, nesse caso, o projeto ideológico do estado catarinense iniciou pela concretização de uma nova denominação para a escola, a qual se alinharia aos desejos da reforma do ensino e da assimilação do imigrante.

Willems (1980) relaciona a contratação de Orestes Guimarães pelo governo estadual ao início da nacionalização do ensino primário, o que, para o autor, constituía, de fato, o processo de assimilação cultural dos teuto-brasileiros. A esse processo, Auras (2006, [s. p.]) denominou de “abrasileiramento dos filhos de estrangeiros através da escola pública”. Como mencionamos na introdução, embora, tradicionalmente, esclarece Nascimento (2009, p. 125), o tema da nacionalização do ensino primário apareça vinculado ao Estado Novo (ocorrido no período de 1930-1940), há medidas anteriores a esse período, em Santa Catarina “e que visavam nacionalizar as populações de origem estrangeira, especialmente a alemã, tendo o ensino primário como principal campo de atuação [...]”. O processo de nacionalização, para Nascimento (2009), foi intensificado durante a atuação de Vidal Ramos, governador do estado de 1910 a 1914, período em que Orestes Guimarães atuou como inspetor geral do ensino em Santa Catarina.

conhecida por Escola do Padre. Para o governo, no entanto, considerando a subvenção estadual, essa escola denominava-se Escola Pública (SANTA CATHARINA, 1854). Conforme Freitas (1951), o padre chegou ao município de Joinville em 1857, falecendo nessa mesma cidade em 12/12/1906.

Orestes Guimarães relatou que as ações do governo acerca do projeto de nacionalização do ensino primário já estavam no horizonte apreciativo do Império, pois declarou que “já no começo do segundo império, quando precaríssima era a corrente estrangeira immigrada [...], os nossos legisladores de então, cautos e patriotas, trataram da nacionalização do ensino primário” (GUIMARÃES, 1929, [s. p.]). E, se a entrada de imigrantes no país retratava uma preocupação no período imperial, a era republicana ampliaria a atenção sobre o tema. Nesse mesmo parecer, Orestes Guimarães expôs o percurso de transição da nacionalização do ensino primário do Império para a República, em que delimitava 1910 como o início do projeto assimilatório, pois afirmou que

O Ministerio da Instrucção, creado nos primeiros dias da Republica, e entregue ao grande mestre Benjamin Constant, pelos adhesistas que o respeitavam e temiam, ministerio norteador do ensino patrio, em todos os graos, desapareceu no dia imediato á morte do pontifice maximo do regimen, inaugurado por Deodoro da Fonseca. Foi o maior erro, o grande erro da Constituição de 1891[...] D’ahi, os estados, no affan da autonomia que lhes assegurava a nova ordem de cousas, terem voltado as suas costas para empreendimentos materiaes, e, muito, principalmente, para a politica, deixando no mais completo abandono o ensino primario. E, assim, nelles por espaço de 21 annos, 1889 e 1910, o Brasil, em materia de educação popular, nada ter realizado, vivendo como nos séculos do obscurantismo medieval. (GUIMARÃES, 1929, [s. p.]).

Nesse sentido, a fim de marcar as mudanças que passariam a ser implementadas, a Escola do Padre, subvencionada pelo estado, requeria uma denominação que sinalizasse a mudança de fase, pois o nome da instituição escolar deveria representar não somente a modernidade pedagógica, mas, fundamentalmente, a nova ideologia formalizada, materializada no discurso do nacionalismo e da assimilação do imigrante. A substituição do nome da escola constituía parte do projeto ideológico da Reforma Orestes Guimarães, que visava “estabelecer um **confronto** entre o que foi a **antiga** Escola Publica, e o que é o **actual** Collegio Municipal” (GUIMARÃES, 1909, p. 2, nossos grifos). O uso do termo *confronto* reflete o projeto ideológico que o estado catarinense buscava

instituir por meio da mudança de nome, evidenciando as alterações e o controle estatal.

Dando continuidade ao processo de implementação da ideologia do estado, Orestes Guimarães criou um programa e um regimento interno para o Collegio Municipal de Joinville (GUIMARÃES, 1909). Ensejando maior assertividade, o autor descreveu algumas das alterações realizadas na reorganização dessa escola, como: a união das turmas de *lusos e teutos* e a unificação dos programas de ensino: “[...] tendo em vista [...] a difusão de **livros apropriados** e adoção de **material escolar nacional** [...]” (GUIMARÃES, 1909, p. 7, nossos grifos). As expressões *livros apropriados* e *material nacional* sinalizam a ideologia que o governo estadual buscava instaurar, dado que os livros utilizados para a leitura abordavam temas da história nacional, imoderadamente ufanistas. A esse respeito, Silva Filho (2013), em sua tese *A série didática fontes: autoria e ato ético*, explica que a ideologia nacionalista republicana pretendia unificar a nação e abrangia, ainda, conceitos como: civismo, positivismo e higienismo. Com efeito, como visto no segundo capítulo, os signos são valorados socialmente e, para que a ideologia do Estado se materializasse, seria necessário formar novos sujeitos, sendo a escola, na época, o meio mais eficaz, como sustenta Silva Filho (2013).

O desejo de nacionalizar o teuto-brasileiro, conforme o próprio Orestes Guimarães, teve início no estado em 1906, acentuando-se de 1911 a 1917 e “se alastrou de 1918 ao presente [1929]”, sendo que ele teria “colaborado com todo esforço e o Estado [...] colhido fructos dignos de apreciação” (GUIMARÃES, 1929, [s. p.]). Consoante à ideologia formalizada do estado, Orestes Guimarães relatou que seria de fundamental importância à reestruturação do ensino “apresentar um Regimento e um Programma, que servissem de base para a reforma” (GUIMARÃES, 1909, p. 2). Porém, explicou que ambos os documentos foram elaborados previamente, antes de sua chegada a Joinville. Em suas palavras, argumentou que:

Quando organizei o Regimento e Programa, desconhecendo Joinville, entendia que as creanças queriam aprender o alemão, mas falavam o portuguez, e, assim, só tinha em vista o que se achava indicado nos telegramas idos para São Paulo” (GUIMARÃES, 1909, p. 3).

Orestes Guimarães representava a voz do estado, da ideologia nacionalista, cujo intuito era assimilar o teuto-brasileiro, considerado ameaça aos ideais republicanos. Atuava, simultaneamente, no país uma

corrente antipangermanista, buscando conter a expansão teuto-brasileira (SIMÃO, 2000), uma vez que o pangermanismo era visto como entrave aos valores republicanos. Conforme Seyferth (2002), o pangermanismo visava à unidade étnica dos teuto-brasileiros, vinculando-os especialmente pela língua, pela cultura e pela escola. Para o *Círculo de Bakhtin*, como vimos, os signos refletem a ideologia (dominada e dominante).

Como representante do projeto de dizer do estado catarinense, Orestes Guimarães visava à nacionalização, ou seja, à assimilação dos teuto-brasileiros. Podemos evidenciar esse propósito em uma de suas críticas à “assimilação dos brasileiros” nas comunidades situadas em zonas de imigração (GUIMARÃES, 1909, p. 5), pois foi ele um dos responsáveis por efetivar, mais tarde, o processo de nacionalização dos teuto-brasileiros. Em seu relatório, Orestes Guimarães explica, ainda, que a antiga Escola do Padre separava os alunos em duas classes: aquelas destinadas aos alunos “alemães” e as reservadas ao ensino para “alunos brasileiros” (GUIMARÃES, 1909, p. 4). Sua indignação com o tratamento diferenciado concedido às crianças brasileiras refletia-se no que julgava ser o processo de assimilação dos brasileiros, revelando o interesse do Estado pelo ensino da língua portuguesa. Afirmou, inclusive que, ao chegar ao colégio, constatou que apenas os alunos da classe brasileira aprendiam a “língua pátria” (GUIMARÃES, 1909, p. 6), pois:

Em 1906, a matrícula foi de 478 alunos, dos quaes, apenas, 345 voltaram em 1907, isto é, quando foi iniciada a reorganização. Ora, como destes 345 alunos, 220 desconhecem em absoluto o portuguez, embora alguns dentre eles estivessem no estabelecimento para mais de quatro anos, o que é que podemos concluir? (GUIMARÃES, 1909, p. 6).

Ademais, o governo estadual sabia da força da germanidade entre os teuto-brasileiros, razão pela qual buscava a mudança ideológica pelo melhor caminho: a escola. De acordo com Seyferth (2003), o processo de imigração, intensificado a partir de 1850, especialmente com a chegada de italianos e alemães, preocupava os governantes. Esses imigrantes reuniam-se em comunidades de mesma nacionalidade e formavam grupos sociais culturalmente homogêneos, nos quais predominavam as escolas particulares, que se caracterizavam por transmitir valores culturais básicos, ministrando o ensino em língua alemã. Tal fato ensejou a reforma

do ensino primário por Orestes Guimarães, que seria seguida e difundida em todo o estado até 1935, segundo Fiori (1991).

A atuação de Orestes Guimarães no estado catarinense foi profícua na criação de regimentos, programas, leis, decretos e pareceres. Suas orientações aos professores e diretores escolares eram sempre muito detalhadas. Tomemos como exemplo o Relatório do Collegio Municipal de Joinville (GUIMARÃES, 1909), em que apresentou instruções pormenorizadas aos professores e ao diretor (seu sucessor), indicando desde o modo como deveriam se dirigir aos alunos até a forma como procederiam no preenchimento de documentos escolares. Orestes Guimarães ainda afirmou que

Desde já, digo: si a reforma material do estabelecimento foi fraca, por deficiencia de meios, no entanto, ella foi **cabal**, considerada relativamente no seu objetivo principal: fundar em Joinville um estabelecimento de instrução primaria **integral**, em **lingua do paiz**, seguindo, approximadamente, os processos adoptados nas escolas de S. Paulo. (GUIMARÃES, 1909, p. 2, nossos grifos).

Assim, compreendemos que a língua se constituía como um meio definitivo ou, nas palavras de Orestes Guimarães, *cabal* para o sucesso do plano ideológico do governo. Para o *Círculo de Bakhtin*, a palavra deve figurar em primeiro plano para o estudo das ideologias, pois “é, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 36-37). Logo, por meio da assimilação do teuto-brasileiro, o governo estadual efetivaria seu projeto e a ideologia do estado passou a ser simbolizada, inclusive, pelo novo nome do colégio e pela pedagogia nele adotada, que incluía normas rígidas de um regime disciplinatório, em consonância à ideologia nacionalista.

Em outra passagem desse mesmo relatório, Orestes Guimarães sustentava a adoção de regimento e de programa próprios do colégio, em decorrência dos erros encontrados na antiga organização escolar, os quais teriam resultado no desconhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos teuto-brasileiros. Desse modo, ao contrário da organização escolar que o precedeu, ele organizou os alunos “lusos e teutos” nas mesmas classes, “conforme adiantamento de cada um, deixando de lado a questão de raças; [...] tendo em vista só a capacidade intelectual do aluno para a superficialidade extrema **nacional**” (GUIMARÃES, 1909, p. 7, nosso

grifo), fato que certamente facilitaria a assimilação dos *teutos* pela aproximação com os alunos *brasileiros*.

Assim sendo, para além da mudança do nome do colégio e da criação de um programa e de um regimento interno, Orestes Guimarães implementou o ensino simultâneo das línguas portuguesa e alemã. No que se refere ao método de ensino da língua portuguesa, deixou registrado que:

É claro que de agora em diante o ensino de lingua portuguesa vae ser iniciado, sob uma base inteiramente nova, qual seja – despil-o dos fatigantes exercícius theoricos. **A linguagem se aprenderá apenas no livro de leitura**²³, que é este o compendio dos compendios, como o mestre deve ser o livro dos livros. Nas duas primeiras classes para alunnos que compreendem mal o portuguez, a par da leitura desta lingua, far-se-a **traducção dos nomes concretos**, ensinando-se-lhes suas qualidades, determinação, palavras de acção etc, de modo que seja banido o grande mal – **ler sem comprehender**. Encontrei ao entrar neste Collegio alunnos lendo sofrivelmente o vernáculo, porém sem comprehenderem a mínima palavra do que liam. Isto para aquelles que estavam nas classes superiores. Era um estudo de erudição, como lingua estrangeira, o que se fazia com o estudo do portuguez. Demais, ainda eram pouco esses das classes superiores, porquanto, depois que aprendiam a ler e escrever o alemão e, nesta lingua arithmetica e geografia – quando chegava a vez do portuguez, retiravam-se do Collegio, etc. (GUIMARÃES, 1909. p. 10-11, nossos grifos).

Embora as questões relacionadas à concepção de ensino de língua sejam abordadas na seção 4.3, adiantamos que essa afirmação demonstra que Orestes Guimarães, já em 1909, possuía uma concepção de ensino de língua para as comunidades teuto-brasileiras. Assim, *Trecho de um relatório* efetivava suas convicções, a fim de servir de orientação

²³ A Primeira República também marca a presença dos livros de leitura, cujas temáticas apoiavam-se na constituição de um ideário nacional e, ao mesmo tempo, revelavam-se como instrumentos de padronização do ensino. Orestes Guimarães, reconhecendo a importância do livro de leitura para a formação da ideologia nacional, publicou, em 1911, o *Parecer sobre a adoção de Obras Didacticas*, que seria revogado em 1917, como veremos na seção 4.3.1.

didático-ideológica aos professores. Em 1909, ele já observava, também, que os alunos evadiam antes que tivessem aprendido a *língua vernacular*. Por essa razão, Orestes Guimarães introduziu, no Collegio Municipal de Joinville, o ensino da língua portuguesa a partir do 1º ano, o que, segundo ele, teria gerado a revolta dos teuto-brasileiros e a consequente evasão escolar. Na organização anterior, os alunos frequentavam classes separadas segundo sua origem, pois eram “cinco classes [...], frequentadas pelos alunnos alemães e uma outra classe [...], frequentada pelos alunnos brasileiros” (GUIMARÃES, 1909. p. 4). Dessa forma, a mudança realizada, ou seja, a nova organização das classes, conforme o autor, teria suscitado a indignação dos pais de alunos teuto-brasileiros. E, procurando justificar a premência da alteração, ele afirmou que a classe frequentada pelos brasileiros, conforme a antiga organização, reunia todos em um grande salão, ao que questionou:

[...] como poderia uma só professora ministrar – o mesmo ensino que era ministrado nas outras cinco classes? Como poderia, dentro das mesmas horas de trabalho, com tão grande numero de alunnos [120] de adiantamentos tão diversos, ministrar ensino igual ao que recebiam os teutos (brasileiros)? (GUIMARÃES, 1909, p. 5).

Na citação acima, bem como em todo o relatório, o autor não relatou sua preocupação com o desgaste dos professores ou com a organização escolar de um modo geral. Pelo contrário, ao descrever o colégio antes de sua atuação, concedeu ênfase ao que considerava parco ensino da *língua vernacular*, demandando da atenção do Estado. Embora Orestes Guimarães tivesse se referido a ensino igualitário entre *brasileiros* e *teutos*, o cronotopo revela que figurava no horizonte apreciativo do governo estadual o propósito de assimilar o teuto-brasileiro. Em outro trecho de seu relatório, o discurso ideológico do governo fica mais evidente, pois Orestes Guimarães qualificava a antiga organização da escola como

anti-patriótica, estabelecendo a **desunião das crianças** uma selecção **odiosa** desde os bancos da escola primária dessas crianças, futuro imediato de Joinville e não remoto da Patria, ainda apresentava uma injustiça revoltante: a desigualdade do ensino, dado aos alunnos teutos e aos lusos como adiante

provarei. (GUIMARÃES, 1909. p. 4, nossos grifos).

Por conseguinte, compreendemos que esse trecho sugere o desejo do governo estadual para a efetivação de um projeto de nacionalização do ensino, logo, de assimilação do teuto-brasileiro. Desse modo, Orestes Guimarães deixava transparecer que o projeto de nacionalização não começara em Joinville por acaso, refletindo um projeto assimilatório governamental.

Em virtude de a Reforma Orestes Guimarães ter se iniciado pelo Collegio Municipal de Joinville, todos os trechos abordados nesta seção (exceto o primeiro) compõem o relatório final de Orestes Guimarães sobre sua atuação nesse espaço escolar. O documento marcava o fim de um contrato de dois anos entre ele e o estado de Santa Catarina. Assim, concluído o contrato com o estado catarinense, retornou a São Paulo para ocupar o cargo de diretor do “Primeiro Grupo Escolar do Braz (o maior estabelecimento de ensino primário de então, naquele Estado” (GUIMARÃES, 1925a, p. 17), função que ocupou até novembro de 1910.

Em 1910, um novo convite do estado de Santa Catarina faria com que Orestes Guimarães regressasse para ocupar o cargo de inspetor geral do ensino, tendo sido oficialmente nomeado somente em junho de 1911 (GUIMARÃES, 1925a), com a incumbência de reorganizar a instrução pública catarinense. Dentre as ações esperadas de Orestes Guimarães, na condição de inspetor geral do ensino, o governo estadual estabeleceu como responsabilidades do cargo:

1. Apresentar regulamentos, regimentos, programmas e horários para o aparelhamento escolar existente e a crear-se, a saber:
 - a) Reforma da Escola Normal;
 - b) Reforma das escolas isoladas;
 - c) Creação das escolas reunidas;
 - d) Creação dos grupos escolares;
 - e) Creação das escolas complementares;
 - f) Creação da inspeção escolar.
2. Instalar, organizar e dirigir, *in loco*, **á vista dos professores do Estado**, os novos typos de escolas, introduzindo os novos methodos didacticos a serem adoptados;
3. Inspeccionar as escolas reorganizadas e organizadas, acompanhado dos primeiros

inspectores estaduais nomeados, instruindo-os. (GUIMARÃES, 1925a, p. 18-19, nossos grifos).

Esse aparelhamento da educação no estado de Santa Catarina, que começou em 1906 por meio da reforma do Collegio Municipal de Joinville, ganhava novas perspectivas em 1911 com as mudanças que ele implementaria como inspetor geral do ensino. Com a obrigatoriedade do ensino primário sob a responsabilidade do governo estadual (SANTA CATHARINA, 1907), Orestes Guimarães, guiando-se pelo modelo paulista de ensino, iniciava a reforma pela Escola Normal, o “viveiro de professores primarios” (GUIMARÃES, 1914, p. 124). Concebendo-a como base do ensino primário, decidiu restabelecer o ensino de alemão, “considerado, com razão, absolutamente necessário para facilitar ao professor o desempenho da sua nobre missão entre a população de origem germânica” (RAMOS, 1911, p.29), o que o fez por meio de seu primeiro decreto como inspetor geral do ensino (SANTA CATHARINA, 1911). Sua intenção era formar professores capazes de ensinar a *língua vernácula* aos teuto-brasileiros e, por esse motivo, incluiu a cadeira²⁴ de alemão no currículo da Escola Normal, em 1911, sob o Decreto n. 572 de 25 de fevereiro de 1911 (SANTA CATHARINA, 1911). Ele acreditava que assim fortaleceria a base da instrução primária. Consoante Medviédev (2012 [1928]),

não há significado fora da relação social de compreensão, isto é, da **união** e da coordenação mútua das reações das pessoas diante de um signo dado. A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo. Todos os objetos ideológicos pertencem **às relações sociais** e não à utilização, à contemplação, à vivência e ao deleite hedonista individuais. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 50, nossos grifos).

²⁴ No que concerne aos termos *cadeira*, *disciplina* e *matéria*, encontramos a presenças dos três vocábulos nos decretos e leis do governo estadual de 1910 a 1914. O termo *cadeira*, conforme Decreto n. 572 (SANTA CATHARINA, 1911a), refere-se aos conteúdos do conhecimento do Ensino Normal. Esse mesmo decreto enuncia como *matérias* (Português e Aritmética, por exemplo) os conteúdos necessários para a realização de exame de admissão à Escola Normal, obrigatório para alunos concluintes do ensino primário que desejassem seguir a carreira do magistério. Já o Regulamento Geral da Instrução (SANTA CATHARINA, 1914a) denomina *disciplina* o conteúdo de uma área do conhecimento para os grupos escolares. No entanto, não há uniformidade, pois decretos posteriores utilizam o termo *matéria* quando referem-se às áreas do conhecimento. (SANTA CATHARINA, 1914a; 1914b; 1917a).

Portanto, o que Orestes Guimarães, efetivamente, fortaleceria era a ideologia do discurso nacionalista, a qual seria regulada e unificada por meio da língua, posto que é signo, logo, ideológica. Apenas mediante a compreensão da língua portuguesa, o teuto-brasileiro a reconhecera como signo ideológico. E, nesse ínterim, a língua alemã exercia papel coadjuvante, sustentáculo do projeto de dizer do governo.

Por meio dessa e de outras alterações no ensino, em apenas um ano (1911), Orestes Guimarães publicou dez decretos sobre a instrução primária e, analisando os registros do Ementário da Legislação do Ensino do Estado de Santa Catarina de 1835 a 1979 (SANTA CATARINA, 1980), não há, em anos anteriores, a homologação de número tão expressivo de leis para a educação catarinense. Após a reorganização da Escola Normal e da Instrução Pública, Orestes Guimarães foi responsável pela criação dos grupos escolares (SANTA CATHARINA, 1911i), acompanhados de seus respectivos regimentos e programas. Ampliou o Collegio Municipal de Joinville, renomeando-o Grupo Escolar Conselheiro Mafra, além da implantação de outros grupos escolares, como: o Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Laguna); o Grupo Escolar Lauro Müller e o Grupo Escolar Silveira de Souza (Florianópolis); o Grupo Escolar Luiz Delfino (Blumenau); o Grupo Escolar Vidal Ramos (Lages) e o Grupo Escolar Victor Meirelles (Itajaí). Ele daria sequência às ações de nacionalização do ensino por meio da homologação dos decretos números 572, 585, 586, 587, 588, 593, 596, 604, 614 e 617 (SANTA CATHARINA, 1911a; 1911b; 1911c; 1911d; 1911e; 1911f; 1911g; 1911h; 1911i; 1911j), conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Decretos sobre a Instrução Pública aprovados em 1911

DECRETO	ASSUNTO
572	Reorganiza o ensino da Escola Normal
585	Reorganiza a Instrução Pública
586	Expede o programa de ensino para a Escola Normal
587	Aprova e manda observar o programa de ensino dos Grupos Escolares
588	Manda observar, nos Grupos Escolares, o Regimento Interno respectivo
593	Expede o Regulamento para a Escola Normal
596	Adota obras didáticas para uso exclusivo nas escolas públicas estaduais
604	Cria as Escolas Complementares
614	Cria os Grupos Escolares
617	Aprova instruções para exame de professores provisórios

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a formação da base da instrução pública primária, iniciada pela Escola Normal, Orestes Guimarães publicou o *Parecer sobre a adoção de obras didáticas*, em 1911, visando instituir a ideologia oficial do estado por meio da uniformização das obras usadas para o ensino da língua portuguesa, ao que ele próprio justificou: “ponde na escola o que desejas que exista no Estado” (GUIMARÃES, 1911, p. 8). Segundo Silva Filho (2013, p. 231), a adoção de obras didáticas se caracteriza pela “sua valoração como material relevante na formação da consciência do aluno para as ideologias oficiais que orientam a escola”. Outrossim, por meio da publicação de uma lista de obras didáticas que deveriam ser adotadas nas escolas do estado, Orestes Guimarães objetivava o distanciamento dos livros didáticos escritos, por alemães, para as escolas teuto-brasileiras (SILVEIRA, 2013), como discutiremos na seção 3.4.

Ciente de que precisava abranger as escolas das comunidades teuto-brasileiras, a fim de cumprir o principal objetivo do governo, isto é, a assimilação do imigrante, em 1914, uma lei (SANTA CATHARINA, 1914a) impôs o ensino de língua portuguesa nas escolas subvencionadas pelo governo estadual. De acordo com Sant’Anna e Mizuta (2010), como já visto, essas escolas surgiram no Império e consistiam em escolas particulares, subvencionadas pelo governo, em virtude da falta de recursos suficientes para a criação de novas escolas públicas. Tais escolas recebiam auxílio financeiro do governo municipal, estadual ou federal, a fim de que “atendessem gratuitamente aos pobres” (SANT’ANNA e MIZUTA, 2010, p. 110). Essa prática, surgida no Império, permaneceu

na Primeira República e o Regulamento Geral da Instrução Pública previa que

Art. 129: O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estadual quer municipais. Parágrafo único: Nesse caso, deverá ser sempre ministrado na linguagem vernácula. (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 38).

Nesse sentido, a atuação de Orestes Guimarães no ensino primário do estado de Santa Catarina não ficou restrita ao ensino público, uma vez que havia as escolas subvencionadas pelo governo e que não escapavam aos olhos dele e dos inspetores escolares. Conforme Medviédev (2012 [1928]), a política educacional é uma forma de intervenção do Estado no ensino, pois

O conceito de meio ideológico concreto tem, em nossa opinião, uma enorme importância [...]. Além da significação metodológica e teórica geral, esse conceito é dotado ainda de uma enorme importância prática. Com efeito, fora da criação puramente ideológica, toda uma série de atos sociais mais importantes está diretamente voltada para a elaboração desse meio em sua totalidade concreta. **A política da educação** e da formação social, a propaganda cultural, o trabalho de proselitismo, **são todas formas de influência organizada sobre o meio ideológico** que presumem o conhecimento de suas leis e das suas formas concretas. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 57, nossos grifos).

Desse modo, todo o *aparelhamento escolar* (GUIMARÃES, 1925b), representado pelos inspetores escolares, pelos chefes escolares, pela inspetoria geral do ensino e, mais tarde, pela inspetoria federal das escolas subvencionadas, constituía a forma organizada, encontrada pelo governo, para alcançar seu objetivo político educacional: a assimilação do teuto-brasileiro por meio da escola. Por essa razão, concordamos com Medviédev (2012 [1928]), quando afirma que o Estado age de forma planejada e organizada e, por isso, acreditamos que, ao contrário de seu relato, Orestes Guimarães, assim que chegou a Joinville, já sabia exatamente a que vinha, como procuramos expor nas seções seguintes.

Por conseguinte, a escolha pelo Colégio Municipal de Joinville para dar início ao processo de assimilação foi planejada e era, conforme

Orestes Guimarães, a primeira fase em prol da nacionalização do ensino primário no estado catarinense (GUIMARÃES, 1925b). Ele próprio classificou a nacionalização do ensino primário catarinense em quatro fases, sendo: a primeira fase (1906-1909) representada pela reorganização do Collegio Municipal de Joinville; a segunda (1910-1914) consistiu na “infiltração brasileira nas zonas coloniaes, creando optimas escolas [...] á semelhança do processo que, a principio, foi adoptado no Ohio e na Pensylvania²⁵, assim como preconizado em São Paulo até 1920” (GUIMARÃES, 1925b, p. 48); a terceira fase (1914-1918), em que o governo “creou avultado numero de escolas isoladas nos municipios de Blumenau, Joinville, São Bento, Brusque, Urussanga, Orleans e a escola complementar de Blumenau – centros coloniaes” (GUIMARÃES, 1925b, p. 50); a quarta fase (1918-1922) foi de “franco combate ao desnacionalismo das escolas primarias estrangeiras” (GUIMARÃES, 1925b, p. 51). As fases citadas pelo autor demonstram a intensificação das ações pelo governo catarinense, no sentido de assimilar o teuto-brasileiro. Já em referência às intervenções federais para a nacionalização do ensino primário, Guimarães (1925b, p. 74) afirmou que elas consistiram basicamente em duas fases. A primeira, em 1917, em que o governo federal mandou fechar as escolas estrangeiras e a segunda, em 1918, “subvencionando as escolas creadas pelos mesmos [teuto-brasileiros] em substituição ás escolas estrangeiras”. Tais asserções evidenciam as ações planejadas do governo em prol da nacionalização do ensino primário e da assimilação do imigrante.

Portanto, a atuação de Orestes Guimarães, durante a primeira fase de nacionalização em Santa Catarina, ocorreu sob o governo de Gustavo Richard (governador do estado de 1906 a 1910) e, segundo o próprio governador, o município de Joinville registrava um total de “dois terços de crianças que primitivamente desconheciam o idioma patrio” e que frequentaram o colégio em 1907 (RICHARD, 1908, p. 20), fator que pode ter motivado o início do programa de assimilação nesta cidade. Assim, o processo de nacionalização do ensino primário no estado, segundo Dallabrida (2001, p. 60), concebia a educação como importante “mecanismo de regulação social e, por isso, o sistema escolar público teve crescimento significativo, principalmente nas décadas de 1910 a 1920, com a criação dos grupos escolares e a reforma da Escola Normal”.

Nesse sentido, pertencia ao horizonte axiológico/apreciativo do governo instaurar uma política assimilacionista, ampliando o ensino da “língua nacional” (SCHMIDT, 1916, p. 20), conforme relatado pelo

²⁵ Na seção 4.4 analisamos o processo adotado nas escolas americanas.

próprio governador do estado. Por essa razão, ações como a criação de escolas públicas em regiões povoadas por teuto-brasileiros foram seguidas de regimentos e regulamentos, instituídos pelo governo estadual, os quais visavam à assimilação deles. Segundo Willems (1980, p.16), assimilação é sinônimo de nacionalização, pois caracteriza-se por uma “mudança de personalidade realizada pela substituição de combinação de atitudes e valores, por novas combinações de atitudes e valores que vêm a integrar o indivíduo em uma sociedade culturalmente diferente”, ou seja, os teuto-brasileiros passariam a assimilar atitudes e valores diferentes dos seus. Tais valores incluíam, em primeiro lugar, a língua, principal instrumento ideológico (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929]). A assimilação do teuto-brasileiro constituía-se como política central do governo, sustentada pela ideologia nacionalista, e ocorreu, preliminarmente, por meio de leis mais moderadas. No entanto, o processo de assimilação ganhou força após a Primeira Guerra Mundial, em virtude do chamado *perigo alemão*, como veremos adiante.

Consoante Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]), a linguagem, como signo ideológico, emerge da interação. E, como sem signos não existe ideologia, “a existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] (2012 [1929], p. 36). Logo, a homogeneização pela língua tinha objetivos mais amplos do que apenas unificar a *língua nacional*, constituindo-se, efetivamente, de um projeto de assimilação cultural, de assimilação de valores que interessavam ao estado. Da preservação desses valores dependia a manutenção da classe dominante.

Tendo atuado na primeira, segunda e terceira fases de nacionalização do ensino primário em Santa Catarina, no período compreendido entre 1906 e 1918 (GUIMARÃES, 1925a), após a declaração do Brasil de participação Primeira Guerra Mundial (BRASIL, 1917), Orestes Guimarães foi convidado a ocupar o cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas em Santa Catarina²⁶, função que ocupou de 17 de agosto de 1918 até seu falecimento, em 1931. Por essa razão, a partir de 1918, segundo Orestes Guimarães, o processo de nacionalização do ensino primário catarinense foi reforçado pelo governo federal, em virtude de sua atuação como inspetor federal das escolas subvencionadas pela União. Complementou, ainda, que

²⁶ Conforme Simão (2000, p. 36), a “Inspetoria Geral das Escolas Subvencionadas”, instituída pelo governo catarinense, em 1911, tinha como sede a cidade de Blumenau. Segundo Teive (2014), essa também foi a cidade onde Orestes Guimarães viveu até seu falecimento.

A nacionalização do ensino primario em Santa Catharina, trabalho arduo, de tropeços e luctas, tem sido, no entanto, proficua, foi iniciada e continua, ainda, como convém, mais sob a forma indirecta do que directa. A indirecta consistiu, logicamente, na fundação de escolas nossas – grupos escolares e escolas complementares – nos municipios de origem colonial, partindo de centros urbanizados para as suas peripherias, onde, hoje, há dezenas de escolas isoladas. [...] a atuação directa foi aquella exarada nos artigos 129 a 134 do regulamento geral, aprovado pelo decreto n. 749, de 2 de maio de 1914, a saber: ‘O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estaduaes quer municipaes. Nesse caso deverá ser ministrado sempre em língua vernacula’. (GUIMARÃES, 1929, [s. p.]).

Como inspetor federal, ele passou a elaborar e participar de conferências, além de publicar diversas obras acerca do ensino primário. Em todas as suas publicações, é recorrente a menção aos municípios de Blumenau e Joinville, que estavam no alvo das atenções do governo, em decorrência da *germanização*, conforme o próprio Orestes Guimarães. Ele fora encarregado, pelo Ministro da Justiça, a proceder com as comemorações relativas ao Centenário da Independência do Brasil no estado. Em telegrama enviado a Orestes Guimarães, o ministro referia-se apenas às escolas subvencionadas pelo governo, afirmando que o programa de comemorações deveria ser o mesmo em todas as escolas do Brasil, evidenciando essa ação como nacional. Compreendemos que as ações mencionam somente as escolas subvencionadas em virtude de as escolas públicas já seguirem os propósitos do governo. Orestes Guimarães em sua obra *Cargos e comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães de 1890 a 1925* (GUIMARÃES, 1925a) explicou como aconteceram os festejos relativos ao Centenário da Independência nas escolas subvencionadas, em 1922, do qual foi encarregado, pois:

Pude [...] distribuir cerca de 11.000 **lembranças** relativas ao Centenario; [...] distribuir 5.000 **bandeirolas** brasileiras, que foram entregues ás crianças de 220 escolas, sendo 190 subvencionadas e 30 particulares, todas das zonas coloniaes; distribuir a todas escolas subvencionadas

bandeiras nacionais que foram hasteadas em lugares, em muitos dos quaes, nem crianças, nem moços, nem velhos jamais tinham visto; reunir, na sede dos municípios de Joinville e Blumenau, a 7 de setembro, graças ao auxílio desse Ministerio, dos Governos estadual e municipaes, bem como dos Directores das citadas Estradas de Ferro, cerca de 5.000 crianças, que depois de copioso lanche, **desfilaram** pelas ruas d'aquellas cidades, em prestistos garbosos, ao som de **hymnos** e **canções patrias**. (GUIMARÃES, 1925a, p. 29, nossos grifos).

Nesse excerto, os termos destacados referem-se aos símbolos nacionais brasileiros (bandeiras, bandeirolas) e aos rituais patrióticos (como os desfiles, os hinos e as canções) do Centenário da Independência do Brasil. Todos refletem a ideologia nacionalista, que o Estado buscava instituir. Como afirma Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]):

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.* Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. (BAKHTIN

[VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 33, grifos do autor).

Portanto, as bandeiras e bandeirolas, além das canções entoadas pelas crianças, cumpriam o papel de signos ideológicos, os quais, dispondo de uma encarnação material, como afirma Bakhtin [Volochninov] (2012 [1929]), concretizavam e refletiam os valores republicanos: o patriotismo, a lealdade à nação, isto é, a ideologia nacionalista que embasava o período. De um lado, as bandeiras, em sua encarnação material visível; de outro, os hinos, como signos com encarnação material musical e verbal, ambos cumprindo um papel ideológico de *amor à pátria*, tendo como fim a assimilação dos teuto-brasileiros. Relembremo-nos de que, para o *Círculo de Bakhtin*, todo signo possui representação ideológica. Para Paul (2000), a bandeira constituída em seu todo pelas cores, inscrições e, inclusive, a disposição ordenada desses elementos refletem a base da ideologia positivista, que se fundamentava na ordem (a exemplo da disciplina nas escolas) como pilar do progresso. E toda essa ideologia nacionalista, que agregava “o civismo, positivismo, higienismo e [o] catolicismo” (SILVA FILHO, 2013, p. 114), acompanhou não só as ações, mas também as publicações de Orestes Guimarães, porta-voz do Estado.

Além das leis, decretos e regimentos, Orestes Guimarães era voz frequente nos jornais da época, tendo ainda publicado variadas obras acerca do ensino, dentre as quais, destacamos: *Parecer sobre a adoção de obras didáticas* (GUIMARÃES, 1911); *As línguas francesa e alemã* (GUIMARÃES, 1915); *Trechos de uma carta: escolas estrangeiras* (GUIMARÃES, 1917); *Trecho de um relatório* (GUIMARÃES, 1918c); *Nacionalização do ensino primário* (GUIMARÃES, 1922a), tese apresentada à Conferência Interestadual de Ensino Primário, em 1922; *Difusão do ensino primário no Brasil* (GUIMARÃES, 1922b); *Sugestões sobre a educação popular no Brasil* (GUIMARÃES, 1924); *A nacionalização do ensino primário* (GUIMARÃES, 1925b); *O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares*, apresentado na I Conferência Nacional de Educação Curitiba (GUIMARÃES, 1927); *Nacionalização do Ensino Primário: um parecer do professor Orestes Guimarães* (GUIMARÃES, 1929).

Sublinhamos, ainda, que em 1918, quando assumiu o cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas do estado de Santa Catarina, Orestes Guimarães, além de dedicar-se às conferências e palestras, percorria o estado fiscalizando o ensino. E, quando necessário, ele ou sua

esposa, Cacilda Guimarães²⁷, ministravam aulas na instituição escolar, a fim de demonstrarem como o professor deveria conduzi-las. Essas aulas, conforme *Trecho de um relatório* (GUIMARÃES, 1918c), ocorriam sob a observação do professor que necessitasse de orientação.

Após essa breve apresentação do papel desempenhado por Orestes Guimarães no estado de Santa Catarina, nosso objetivo é compreender como se constituíram os grupos escolares, criados por ele e citados no prefácio de *Trecho de um relatório*, a fim de traçar o cronotopo de reenunciação da obra. Assim, na seção a seguir, tratamos da composição dos grupos escolares Luiz Delfino e Conselheiro Mafra, por terem sido mencionados como os grupos escolares que já haviam recebido as recomendações publicadas em *Trecho de um relatório*. Ademais, o autor referiu-se, ainda no prefácio, aos “centros de origem alemã” (GUIMARÃES, 1918c, [s. p.]), sem, no entanto, relacioná-los, razão pela qual optamos por apresentar, na seção a seguir, a constituição dos grupos escolares Conselheiro Mafra e Luiz Delfino, a fim de situarmos a obra e seu cronotopo. Contudo, conforme já expusemos, acreditamos que a obra, em virtude de sua finalidade, tenha tido maior abrangência, dirigindo-se aos professores de todos os *centros de origem alemã* do estado catarinense.

Ainda, por tratar-se da reenunciação de um relatório e por Orestes Guimarães admitir que as recomendações apresentadas em *Trecho de um relatório* já eram de conhecimento dos professores desses grupos escolares, acreditamos que essa publicação tenha tido por intuito a abrangência de várias (quicá todas) escolas públicas (ou subvencionadas pelo governo estadual), situadas nas comunidades teuto-brasileiras, o que procuramos justificar nas seções a seguir. Como a criação dos grupos escolares sucedeu a formação das colônias, consideramos essencial, ainda que breve, a abordagem da constituição delas, a fim de apresentarmos os interlocutores previstos na obra, os professores dos *centros de origem alemã*. Desse modo, a próxima seção, seguindo a cronologia temporal, inicia pela formação das colônias de Joinville e de Blumenau, continuando com a apresentação dos primeiros grupos escolares desses municípios e culminando com os professores, os interlocutores previstos de *Trecho de um relatório*.

²⁷ Cacilda Guimarães, consoante Teive (2003), integrava a equipe de professores paulistas contratados pelo governo catarinense. Por meio das visitas de inspeção e das aulas ministradas, buscavam difundir a moderna prática pedagógica paulista.

3.2 A FORMAÇÃO DAS COLÔNIAS DE JOINVILLE E DE BLUMENAU, A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS E OS PROFESSORES DOS *CENTROS DE ORIGEM ALEMÃ*: OS INTERLOCUTORES DA OBRA

A política de colonização do governo brasileiro, assegura Seyferth (2003, p. 21), “visando atrair imigrantes europeus para o Brasil, começou a ser delineada em 1808, quando D. João VI assinou o decreto que permitia aos estrangeiros o acesso à propriedade da terra”. Dentre os principais propósitos, Wiese (2003) destaca: a substituição da mão de obra escrava e o branqueamento da população. Segundo o autor, na segunda metade do século XIX foram fundadas várias colônias no estado de Santa Catarina, sendo a primeira oficialmente registrada como a de São Pedro de Alcântara, em 1829. Na sequência, outras surgiram, dentre elas, Blumenau e Joinville fundadas em 1848²⁸. Blumenau recebia o nome de seu fundador, Hermann Bruno Otto Blumenau, e Joinville, inicialmente chamava-se Colônia Dona Francisca. O nome dessa colônia, de acordo com Silva, M. I. P. (2003), surgiu em virtude do dote recebido por ocasião do casamento da Princesa Francisca Carolina, irmã do Imperador Pedro II, com o Príncipe Francisco de Orleans, de Joinville (pequena cidade francesa), passando o casal a residir na colônia, que ficou conhecida por Colônia Dona Francisca. Pertenciam à Colônia Dona Francisca as cidades de: Joinville, São Bento do Sul, Guaramirim, Jaraguá do Sul, Corupá e Garuva, posteriormente emancipadas.

Em 1850, com a intensificação da imigração, segundo Seyferth (2003), crescia o número de colônias no estado catarinense, compostas principalmente de italianos e alemães, que mais tarde passariam a estar no alvo do governo republicano. Em Santa Catarina, os teuto-brasileiros²⁹

²⁸ A este respeito, Wiese (2003) e Willems (1980) esclarecem que embora alguns historiadores registrem como sendo 1850 a data da fundação de Blumenau e 1851 como a data oficial da fundação de Joinville, de fato, nesses anos apenas concretizaram-se a vinda dos imigrantes. Segundo os autores, 1848 corresponde à real data de fundação, que é a data de aquisição dos lotes pelas colônias.

²⁹ Nos relatórios dos governos e jornais da época há variadas referências aos imigrantes alemães e seus descendentes. Conforme Seyferth (1996), as diversas adjetivações utilizadas, muitas vezes de forma pejorativa, tinham por intuito marcar a diferença étnica entre os que se consideravam brasileiros e os imigrantes. Assim, nesta dissertação, optamos por adotar o termo *teuto-brasileiro* para designar os imigrantes alemães e seus descendentes, considerando que: 1) conforme Boudon e Bourricaud (1993), a etnia de um povo é determinada pelo sentimento de pertença de seus membros; 2) de acordo com Seyferth (1996; 2003), foram os próprios imigrantes alemães que se autodenominaram teuto-brasileiros, expressando a necessidade em demonstrarem-se harmonizados com a cultura brasileira, sendo que essa nomenclatura já estava naturalizada no período imperial; 3) consoante Voigt (2007), a expressão sofreu oscilações no

representavam a maior parte da população³⁰, razão por que as ações do governo tenham se voltado mais especificamente para eles, como é o caso de nosso objeto de pesquisa. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nos dados disponibilizados em 1912, Santa Catarina totalizava 1.755 núcleos coloniais, destes somente 203 eram povoados por brasileiros. Os demais 1.552 núcleos constituíam-se de alemães, austríacos, espanhóis, italianos, poloneses, portugueses, russos, dentre outras nacionalidades (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1912). Por representarem a maioria, Orestes Guimarães considerava o estado catarinense como *estado alemão* (GUIMARÃES, 1917) e, em virtude da menção aos municípios de Joinville e Blumenau como centros *de origem alemã* em *Trecho de um relatório*, concentramo-nos na formação das colônias nessas cidades.

Ao chegarem ao país, explica Piazza (1983), os imigrantes encontraram algumas adversidades, dentre elas, as dificuldades na adaptação com a alimentação e a cultura. Mesmo assim, começaram a se estabelecer em pequenas comunidades, denominadas colônias, isolando-se, inicialmente, argumenta Seyferth (2003), mas ampliando suas relações com as áreas urbanas no período republicano.

Assim que se estabeleciam nas colônias, argumentam Costa, Gabardo e Freitas (2005, p. 18), os teuto-brasileiros da Colônia Dona Francisca reclamavam da ausência de infraestrutura, porque o que encontraram era um “terreno de mangue, extremamente úmido e sujeito a enchentes constantes”, não condizendo com a imagem publicizada na Europa. Mesmo diante das dificuldades identificadas no assentamento, para as autoras, a educação norteou o plano de colonização dos teuto-brasileiros. E isso porque já em 1849, um pouco antes de sua fundação (oficial), em relatório enviado à Sociedade Colonizadora de Hamburgo, os colonizadores relatavam a existência de uma escola, no prédio da igreja, prática comum nas colônias de imigrantes à época, tal como já dito antes. De acordo com Costa, Gabardo e Freitas (2005), os teuto-brasileiros recém-chegados ao Brasil

sentiam falta de apoio para montarem as escolas necessárias para seus filhos. O Brasil chegou à independência sem qualquer forma organizada de educação escolar, a não ser o sistema educacional

decorrer do tempo, mas foi o cientista social Emilio Willems (1980) quem primeiro reconheceu o teuto-brasileiro como grupo étnico.

³⁰ Evidentemente, aqui se trata da população contabilizada pelos órgãos oficiais, o que excluía, por exemplo, os povos indígenas.

elaborado pelos jesuítas, que, depois de expulsos em 1759, deixaram um vazio muito grande nessa área, pois o governo metropolitano muito pouco ou quase nada fez para dotar a colônia de um sistema educacional eficiente. (COSTA, GABARDO e FREITAS, 2005, p. 20).

Por essa razão, acrescentam, o desenvolvimento do ensino esteve fortemente vinculado ao estabelecimento das igrejas nas colônias, uma vez que os sacerdotes, não raro, exerciam também o papel de professores. Dessa forma, as primeiras escolas das colônias foram criadas pelos próprios imigrantes. Somente em 1854, a partir da Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854), que o estado catarinense decidiu criar as primeiras escolas públicas primárias³¹ em zonas de imigração estrangeira. Até então, segundo Costa, Gabardo e Freitas (2005), as escolas primárias públicas estiveram restritas às regiões mais povoadas. Por sua vez, Silveira (2013) esclarece que, como o governo não conseguia atender à demanda escolar, os próprios imigrantes organizavam-se em torno de escolas comunitárias, principalmente. Ademais, consoante a autora, havia a intenção de aprender a língua portuguesa pelos teuto-brasileiros, fato várias vezes evidenciado nas solicitações de Dr. Blumenau feitas ao governo, 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 (SILVEIRA, 2013, p. 187).

A criação de escolas públicas em zonas de imigração estrangeira requeria professores que falassem a língua alemã, afinal, era a língua utilizada pela comunidade. Assim, a Resolução n. 369 de 1854 determinava que “[...] o nomeado [professor], além da idoneidade exigida pela Lei respectiva, deverá também ter conhecimento da língua alemã” (SANTA CATHARINA, 1854), o que propiciou a criação das escolas de primeiras letras nas colônias de Blumenau (SILVEIRA, 2013) e Dona

³¹ Conforme Teixeira (2005, p. 15), as primeiras escolas de Primeiras Letras do estado de Santa Catarina foram criadas em 1830, no período imperial, sendo “duas em Desterro [Florianópolis] (uma escola de ensino elementar para meninos e outra para meninas), enquanto as vilas de Laguna, Lages e São Francisco foram contempladas com uma escola para meninos”. Segundo esse autor, as freguesias, por sua vez, integravam as vilas, sendo menores que estas. De acordo com Silva, D. A. (2004), a vila de São Francisco fora criada no século XVII e abrangia várias freguesias, dentre elas, a colônia Dona Francisca [hoje, Joinville; na época, integrava a vila São Francisco].

Francisca (COSTA, GABARDO e FREITAS, 2005), atualmente, município de Joinville. Outra resolução, de 1858, determinava que “para ser professor de 1^{as} letras das colônias D. Francisca, e Blumenau exige-se, que o candidato seja cidadão brasileiro, maior de 21 annos, de bons costumes, e saúde, e que, além das materias próprias de ensino, saiba a língua allemã” (SANTA CATHARINA, 1858).

Importa abriremos um aparte em relação ao ensino da língua alemã. Conforme Trauer (1994), o ensino da língua alemã, como língua estrangeira moderna, já constava no currículo oficial da Corte em 1855, nas escolas secundárias. No estado catarinense, ela passa a integrar o currículo da Escola Normal somente em 1911 (SANTA CATHARINA, 1911c), como disciplina optativa e, em 1926, o Decreto n. 1.945 (SANTA CATHARINA, 1926) torna seu ensino obrigatório. De acordo com Trauer (1994), a língua alemã, excluída do currículo nacional em 1938 (BRASIL, 1938), pela conhecida “lei da nacionalização”, só voltaria a ser oferecida nas redes públicas de ensino, como disciplina optativa, em 1984, em cumprimento à legislação federal, que orientava a inclusão de língua estrangeira moderna no currículo escolar (BRASIL, 1971).

Com a oficialização das colônias, intensificou-se a demanda por instituições públicas de ensino, haja vista que, de acordo com Seyferth (2003); Wiese (2003) e Willems (1980), assim que chegaram, os imigrantes encarregavam-se das formações das igrejas e escolas, algumas subvencionadas pelo governo. Assim, como vimos na seção anterior, em 1906, o governo do estado de Santa Catarina decidiu contratar Orestes de Oliveira Guimarães para dirigir a Escola Pública de Joinville (fato que concretizaria os primeiros passos para a reforma da instrução pública pelo governo estadual), passando a chamar-se Collegio Municipal de Joinville, em 1907. Como também exposto, a nova denominação, além de conferir a apropriação da escola pelo estado, caracterizava-a como capital simbólico, ou seja, instituiu a realidade por meio da objetivação do discurso, pois

As distinções, enquanto transfigurações simbólicas das diferenças de fato, e mais geralmente, os níveis, ordens, graus ou quaisquer outras hierarquias simbólicas, são produto da aplicação de esquemas de construção que, como por exemplo os pares de adjetivos empregados para enunciar a maior parte dos juízos sociais, são produto da incorporação das estruturas a que eles se aplicam; e o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da

coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas. (BOURDIEU, 1989, p. 145).

Wiese (2003) cita a educação como uma das preocupações fundamentais dos teuto-brasileiros, o que fez com que o crescente número de imigrantes aumentasse também a demanda educacional. Como o governo não supria essa necessidade, começaram a emergir as *escolas comunitárias*³² em todo o estado de Santa Catarina, criadas pelos teuto-brasileiros. No entanto, conforme Silveira (2013),

[...] 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 [...]. (SILVEIRA, 2013, p. 208).

Similarmente a Blumenau, Joinville também se constituía, em sua maior parte, de teuto-brasileiros e desempenharia papel importante nas reformas implementadas por Orestes Guimarães no estado catarinense, servindo de modelo a outros municípios. Piazza (1983, p. 522) afirma que “proclamada a República, [...] o novo regime assume os compromissos de colonização, advindos da Monarquia”. Esse incentivo à imigração é acentuado a partir da segunda metade do século XIX, conquistando adeptos, sobretudo, em virtude da revolução europeia de 1848. A esse

³² Schaden (1963 apud KLUG, 2003, p. 145) esclarece as denominações acerca das escolas criadas pelos imigrantes, classificando-as em: “a) Escolas alemãs, [...] [situadas] nos núcleos urbanos e mantidas na sua maioria por sociedades escolares bem estruturadas. Contavam com bom material de apoio, professores com formação seminarística [...], a maioria oriunda da Alemanha; b) Escolas coloniais comunitárias, localizadas nas zonas de baixa densidade demográfica. Normalmente não contavam com o devido apoio, nem professores com formação. A função era ocupada por alguém da comunidade e não havia um plano a ser seguido. O professor determinava o ritmo e conteúdos a serem repassados aos alunos. Caracterizava-se pela informalidade, sem material didático comum a todos, sem um período escolar determinado, dada a sazonalidade das lides agrícolas; c) Escolas denominacionais, mantidas pelas igrejas, ou evangélica ou católica. Via de regra, o pároco era o responsável por essa escola, que se assemelhava muito à primeira (com maior apoio das respectivas igrejas na Alemanha)”. No entanto, há autores que não utilizam essa distinção, utilizando as expressões como sinônimas; e isto inclui as escolas teuto-brasileiras. Assim, respeitaremos as denominações utilizadas pelos autores que citamos na dissertação.

respeito, Vital Junior (2011) esclarece que a aceleração econômica – consequência das revoluções industriais – transformou o panorama econômico da Europa, levando agricultores a escolherem a imigração como forma de sobrevivência. Nas duas colônias, os teuto-brasileiros preocupavam-se com a educação de seus filhos e as escolas alemãs começavam a se multiplicar nelas. No final do século XIX, afirma Seyferth (2003, p. 38-39), havia “uma elite intelectual atuando nas escolas alemãs, nas associações culturais, na imprensa e na política [...]”. Além disso, complementa, as colônias alemãs foram povoadas por imigrantes com variadas profissões. Nesse sentido, os teuto-brasileiros, muito antes da Primeira República, já mantinham suas escolas, jornais e associações de lazer, ainda que em número insuficiente se comparado à população alemã.

Com efeito, em Santa Catarina, as colônias alemãs estavam organizadas em torno da manutenção do *Deutschtum*³³. Seyferth (2003) explica que, para assegurar a cultura e os hábitos da nação de origem (nesse caso, a Alemanha) os teuto-brasileiros baseavam-se no tripé escola, religião e língua alemã, que moldava a “etnicidade teuto-brasileira” (SEYFERTH, 2003, p. 33). De um lado, o governo investia esforços a fim de nacionalizar o teuto-brasileiro, pois representavam a maioria dos imigrantes no estado (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1912); de outro, teuto-brasileiros, procurando manter a germanidade. À essa resistência linguística, a fim de evitar o apagamento de uma língua, Calvet (2005, p. 98) denomina *glotofagia linguística*³⁴. Conforme o autor, o processo de glotofagia começa pela atribuição de nomes, geralmente pejorativos, em relação à língua que o Estado deseja dominar.

O projeto de nacionalização não pertencia somente ao estado catarinense, nem fora criação de Orestes Guimarães. Era um projeto de Estado e contava com muitos apoiadores, dentre eles, Sylvio Romero³⁵. Defensor do projeto político-ideológico de assimilação do Estado, ele argumentava que a adoção do termo *Deutschtum*, pelos teuto-brasileiros, consistia em uma prática orientada pelo Império alemão, justificando sua

³³ Em Wiese (2003), Seyferth (2003) e Mailer (2003) encontramos *germanidade* como tradução para o termo.

³⁴ Para Calvet (2005), o processo de *glotofagia linguística* visa à dominação linguística, à anulação total ou parcial de uma língua. Sob essa perspectiva, os teuto-brasileiros resistiram à glotofagia linguística, ou seja, à dominação linguística por parte do governo estadual, que pretendia instituir a língua portuguesa como a língua dominante.

³⁵ De acordo com Bosi (2013), Sylvio Romero (1851-1914) foi escritor e crítico realista, escola literária absorvida pelo ideário positivista de Augusto Comte.

teoria por meio de citação de uma notícia veiculada em um jornal de Porto Alegre, em 18 de julho de 1904, que afirmava:

O dr. Jannasch³⁶ pronunciou um brilhante discurso no qual aconselhou os seus patricios a se unirem aos brasileiros e especialmente aos rio-grandenses, condemnando abertamente o preconceito nativista e o exclusivismo que separa as raças e separa os homens [...].(ROMERO, 1906, p. 42-43, grifos do autor).

Romero (1906) continuaria sua exposição, afirmando que tal ação nada mais era do que a dissimulação da real intenção do governo alemão. Para o autor, a Alemanha almejava realizar no Brasil o mesmo que sucedeu à França, após ser derrotada pelos alemães, em 1870. Similarmente ao ponto de vista defendido por Sylvio Romero, havia outros profissionais que acreditavam em um provável domínio do governo alemão, como o jurista Menezes³⁷, o qual, em uma de suas conferências, proferida em 1914, advertia os brasileiros de que

nos mappas de edição alemã e nos compendios de geographia oficialmente adoptados nas escolas do imperio allemão, essas regiões [estados do sul e notadamente Santa Catharina] são indicadas e apresentadas como colonias allemãs. É isso que constitui o perigo allemão, que se não é real hoje, pôde vir a ser amanhã [...]. (MENEZES, 1920, p. 177).

Sublinhamos, sobretudo, o discurso de Menezes (1920), garantindo que as questões em torno das relações entre Brasil e Alemanha extrapolavam o âmbito jurídico, sendo principalmente políticas. Outra fonte consultada, o jornal *O Clarão*, de 1917, editado em Florianópolis, também destacava, em suas quatro páginas, o *perigo* decorrente da expansão alemã no estado catarinense. A primeira página, sob o título “Não há perigo allemão?” (O CLARÃO, 1917, p. 1), relaciona os nomes de todos os professores alemães que atuavam na instrução pública primária do estado catarinense, considerando a ameaça à nação brasileira.

³⁶ Robert Jannasch, economista alemão, trabalhava em prol da emigração alemã.

³⁷ Rodrigo Octavio de Langgaard Menezes (1866-1944), formado em direito, exerceu diversos cargos no judiciário brasileiro, como o de subsecretário de estado das relações exteriores, cargo que ocupava à época desse discurso (BRASIL, 2015).

A página 3 reenuncia um decálogo que satiriza e estigmatiza o teuto-brasileiro, sendo o primeiro dos “Mandamentos da Guerra: I – Verás em todo alemão um inimigo; não ha alemães inoffensivos, todos os allemães são latentemente perigosos [...]” (O CLARÃO, 1917, p. 3). Embora não se saiba qual a abrangência do jornal *O Clarão*, essa edição assemelhava-se substancialmente à campanha antipangermanista da época, pois nas quatro páginas que o totalizavam, apenas constavam notícias que visavam desabonar os teuto-brasileiros, conseqüentemente, o *Deutschtum*. Ressaltamos que o distanciamento axiológico, ou seja, o movimento de desqualificação dos teuto-brasileiros começava pelos títulos que apresentavam a palavra *alemão* ou suas variações. Nesse sentido, por meio do vilipêndio ao teuto-brasileiro, também ocorria o processo de glotofagia linguística. Era, acima de tudo, uma forma de instituir a ideologia nacionalista, do qual a língua era um dos instrumentos.

Ainda que o governo, apoiado por alguns jornais, como veremos a seguir, apresentasse posicionamento antipangermanista, não há homogeneidade nas referências aos teuto-brasileiros. Nos documentos do governo do período de 1906 a 1918, identificamos as seguintes alusões aos imigrantes alemães: *teutos*, *teuto-brasileiros*, *alemães*, *germânicos* e *estrangeiros*. Em seu relatório, Orestes Guimarães classificou os alunos do Collegio Municipal de Joinville como: “crianças brasileiras, alemãs, teutas-brazileiras ou luzas-brazileiras” (GUIMARÃES, 1909, p. 4). Essa categorização fundamentava-se, conforme Orestes Guimarães, no local de nascimento dos alunos.

Para os imigrantes alemães, que se autodenominavam teuto-brasileiros, a pátria definia a origem; a nação, o território habitado. Assim, para o teuto-brasileiro, havia diferença entre nacionalismo e patriotismo. Conforme Simão (2000, p. 42), para eles era natural que se comprometessem “com o desenvolvimento do Brasil, sem perderem a sua nacionalidade alemã e, ao mesmo tempo, sem traírem os interesses da pátria onde viviam”. Sobre essa questão, Meyer (2000) esclarece que as relações de poder são estabelecidas pelos nomes, classificações de um grupo, de modo a definir quem está incluído e quem está excluído. Nesse sentido, a escolha dos imigrantes pela autodenominação de teuto-brasileiros visava refletir a ideia desse duplo pertencimento: “uma nacionalidade alemã e uma cidadania brasileira” (MEYER, 2000, p. 3). Seyferth (2003) esclarece que a expressão *teuto-brasileiro* refletia a necessidade do imigrante em demonstrar-se harmonizado com a cultura brasileira, mas sem perder seu vínculo com a pátria de origem, o que caracterizava certa resistência em desfazer-se da cultura e da língua alemãs. Assim, como o uso de uma palavra nunca é neutro e por termos

encontrado a presença das acepções *teutos*, *teuto-brasileiros*, *alemães*, *germânicos* e *estrangeiros* nos documentos do governo e nas publicações de Orestes Guimarães, compreendemos que todas simbolizavam o distanciamento, isto é, a desqualificação dos teuto-brasileiros pelo governo de um grupo considerado divergente do propósito assimilacionista do estado catarinense e do país. Independente da acepção utilizada pelo governo, a etnia germânica simbolizava o outro, o divergente, ou o não-brasileiro.

No entanto se, por um lado, o Estado empenhava-se no processo de assimilação, por outro, segundo Seyferth (2003), os teuto-brasileiros tentavam se proteger dessa assimilação coercitiva do governo por meio do *Deutschtum*. Para ela, esse termo possui duplo significado: “tanto pode ser empregado para exaltar a contribuição econômica e cultural dos imigrantes alemães como para expressar a pertinência étnica alemã” (SEYFERTH, 2003, p. 44), a germanidade. Assim, complementa, surgiu o *Deutschbrasilianertum*³⁸, oriundo da imprensa, para designar o *Deutschtum* teuto-brasileiro, isto é, a germanidade teuto-brasileira, uma autoafirmação alemã, em resposta aos processos assimilatórios promovidos pelo estado. Wiese (2003) afirma que o *Deutschtum* se constitui dos valores ideológicos alemães, indo além do nacionalismo germânico. Envolve a “língua, a cultura, o *Geist* (espírito) alemão, a lealdade à Alemanha, enfim, tudo o que está relacionado a ela, mas como nação e não como estado. Representa a solidariedade cultural e racial do povo alemão” (WIESE, 2003, p. 58). Descrevendo como esse processo de assimilação afetava os teuto-brasileiros, Moreira³⁹ (1954), em depoimento pessoal sobre sua experiência como aluno do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, relatou:

recordo-me ainda de como esse velho professor⁴⁰, tendo dificuldade de pronunciar os ‘rr’ portugueses, fazia com que os luso-brasileiros

³⁸ Segundo Seyferth (1996; 2003), o termo significa *germanidade teuto-brasileira* e foi criado pelos próprios imigrantes alemães, a fim de estabelecer a dupla nacionalidade, que consistia em preservar a nacionalidade alemã, mas com cidadania brasileira.

³⁹ Conforme Daniel (2009), João Roberto Moreira nasceu em 1912 e foi aluno do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1918 a 1921, período em que Orestes Guimarães atuava como Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas. Formado em Pedagogia, trabalhou como concursado no INEP, além de ter atuado no MEC, a convite de Anísio Teixeira e da UNESCO, como coordenador do Programa Principal do Ensino Primário na América Latina. (PROGRAMA DE ESTUDOS E DOCUMENTAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2014). Em 1934, atuou como diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra (MOREIRA, 1954, p. 34; 42).

⁴⁰ Refere-se ao professor Germano Timm, que já lecionava nesse colégio antes da atuação de Orestes Guimarães, de 1907 a 1909 (GUIMARÃES, 1909).

servissem de exemplo para os colegas, tanto que deviam imitá-los pois que o professor, por já ser velho, tinha a língua enferrujada...e ficávamos de pé, defronte à turma, a repetir palavras como ‘garrafa’, ‘carroça’, ‘remédio’, para que nossos companheiros bilíngues as fossem repetindo. Ainda está bem viva a lembrança dos inúmeros companheiros que chegavam à nossa escola, sem saber dizer uma palavra em português. Nossa tendência era molestá-los, dizendo-lhes, com fingidos sorrisos, palavrões e ofensas. Se éramos pilhados nessa brincadeira, porém, tínhamos castigo certo. A aprendizagem de nosso idioma, na sala de aula e nos recreios, se fazia rapidamente; ao fim do 1º ano, já o coleguinha loiro era capaz de dizer tantos palavrões em português, quanto cada um de nós. Por nossa vez, íamos também adquirindo, aos poucos, o dialeto falado pelos colonos, uma mistura linguística e pouco gramatical, de duas línguas [...]. (MOREIRA, 1954, p. 35-36).

Pela passagem, vislumbramos a presença do contato entre duas línguas (BORSTEL, 1992), bem como das forças centrípetas e centrífugas da língua (BAKHTIN, 2010b [1934-1935]). E, apesar do contato linguístico, veremos, na seção 4.4, que não havia bilinguismo, de fato.

Conforme Seyferth (2003), a realidade das colônias, suas escolas e associações de lazer, isto é, sua constituição étnica só se tornou visível no plano governamental por representarem o “perigo alemão” (SEYFERTH, 2003, p. 26), discurso veiculado na literatura e na mídia da época. Romero (1902, p. 9), em obra que defendia o estreitamento dos laços entre Brasil e Portugal, a fim de suplantarem o que denominava *perigo alemão*, já sinalizava que pelo “influxo da religião, do direito, da língua, da moral, da política, da indústria, das tradições, das crenças” o Brasil poderia assimilar *almas, unindo os homens*. Conforme Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]),

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 socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente, o arbítrio

individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é, portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 46, grifos do autor).

Com o intuito de efetivar o valor da social da língua portuguesa, o governo atuava nas escolas, ensinando a língua que deveria pertencer à interação. Com receio de perder seu valor social, sendo dominado pelos teuto-brasileiros, o Estado brasileiro, especialmente nas regiões de imigração alemã, buscava intervir, por meio da criação de escolas, na germanidade. O intuito era substituir a ideologia da germanidade teuto-brasileira pelo nacionalismo brasileiro (SILVA FILHO, 2013). Se, em um primeiro momento, a imigração atendeu aos projetos civilizatórios do Estado, uma vez que visava ao branqueamento da população do país, no sentido de torná-lo “uma nação branca, ocidental e civilizada” (SEYFERTH, 2003, p. 26), a manutenção do *Deutschtum*, pelos teuto-brasileiros, começava a preocupar os governantes. De acordo com Seyferth (2003), o país começou a notar sua influência quando eles passaram a ocupar cargos nas assembleias provinciais e no Congresso Nacional, interferindo, desse modo, no poder de voto dos teuto-brasileiros. Além disso, “a imprensa teuto-brasileira se tornou mais atuante e incômoda para a elite brasileira” (SEYFERTH, 2003, p. 42). Mas o fator mais preocupante, segundo a autora, residia nas expressivas propagandas pangermanistas realizadas por líderes teuto-brasileiros que incentivavam a imigração alemã, as quais, para o governo brasileiro, simbolizavam os interesses alemães pela expansão dos negócios no sul do Brasil. Consoante Romero (1902), a expansão da imigração italiana em São Paulo não se constituía em ameaça, pois eram considerados mais *assimiláveis* do que os imigrantes alemães, que não se deixavam “diluir pelas populações pátrias” (ROMERO, 1902, p. 44) que os circundavam. Por esse motivo, o governo republicano concentrou-se nos *centros de origem alemã*, por seu pungente vínculo com a pátria de origem, o que impedia a assimilação.

Com o intuito de silenciar o *perigo alemão*, o governo estadual, a partir de 1910, iniciou várias reformas na instrução pública e, junto delas, surgiram os grupos escolares, os quais, segundo Nóbrega (2003), foram

as primeiras escolas públicas primárias que no Brasil utilizaram-se de uma forma de organização administrativa, programática, metodológica e espacial baseada nas concepções educacionais de tipo ‘moderno’ – já em uso em algumas escolas particulares à época [...], fundadas num ideal de nacionalização, pode-se dizer numa economia escolar, dominantes na Europa e nos EUA na segunda metade de século XIX e início do século XX. (NÓBREGA, 2003, p. 253).

Mesmo com a criação das escolas públicas primárias, crescia o número de escolas particulares, conforme Gaertner (2004), e aumentavam as preocupações do governo acerca do processo de nacionalização do ensino primário. Isso fez com que o governo estadual concentrasse esforços na instrução pública, iniciada a partir de 1910, com a reforma do ensino, e reforçada em 1917, após deflagrada a guerra entre Brasil e Alemanha, a fim de garantir o ensino da língua portuguesa e, por meio dele, a assimilação. Seyferth (2003) demarca esse fato histórico como realçador da crença em um *perigo alemão*, pois as colônias, apoiadas pelo Império alemão, poderiam, conforme o governo estadual, reivindicar sua independência. No entanto, essa opinião não estava generalizada e alguns pensadores da época consideravam essa hipótese como uma quimera, segundo o próprio Romero (1906).

Os teuto-brasileiros, ou o *perigo alemão* para o Estado, também eram denominados ora como *quistos*, ora como *população estrangeira* ou *alienígenas*. Essas valorações apreciativas integravam o discurso de Orestes Guimarães, representante do governo estadual. No entanto, o autor utilizava-se de tais expressões somente quando seu interlocutor era o Estado, termos que não aparecem em *Trecho de um relatório*. Quer dizer, ele estava orientado por sua intenção discursiva, sabendo que os termos anteriormente descritos não caberiam em um contexto de interação com os professores dos centros de origem alemã ou mesmo com os teuto-brasileiros. O uso de nomes ou expressões pejorativas para designar um grupo, explica Calvet (2005), deriva do não reconhecimento deste como pertencente à classe dominante, ou seja, eles representam a classe dos não falantes da língua oficial de um país. Ao mesmo tempo, essa ação desqualifica e distancia os teuto-brasileiros do grupo de cidadãos considerados realmente brasileiros. Apesar de o governo ter usado também o termo *teuto-brasileiro*, o fazia por meio de um proposital afastamento, especialmente porque o termo, segundo Seyferth (2003), foi

criado pelos próprios imigrantes alemães, a fim de estabelecer a dupla nacionalidade.

Em virtude de os teuto-brasileiros serem considerados um perigo à nação brasileira, o governo buscava assimilá-los e, nesse sentido, a escola constituía-se do melhor aparato ideológico para sua efetivação. Mesmo que parte do controle das escolas particulares pertencesse ao estado, por meio das subvenções, Orestes Guimarães pronunciou-se, em 1917, afirmando que esses subsídios concedidos às escolas particulares estrangeiras não resolveriam o problema de assimilação e

Para bem compreender essa acerção que não é segredo pedagógico, necessário é que se conheça a dynamic, a força educativa, das escolas estrangeiras, maximé neste Estado. A organização dessas escolas compreende: fiscalização, direcção, docencia, programma, material didactico, regimen e fundo escolar, tudo é estrangeiro. A fiscalização está entregue ao consules, e (porque não dizel-o), até aos ministros (como acontece no Rio e em São Paulo, etc) sendo que as escolas italianas, e algumas allemãs, têm inspectores, cujas funções são semelhantes ás dos inspectores escolares do estado, relativamente ás escolas publicas. (GUIMARÃES, 1917, [s. p.]).

Nesse sentido, os objetivos de Orestes Guimarães voltavam-se à reforma da instrução pública, a fim de concretizar a assimilação das vozes teuto-brasileiras, que representavam ameaça à ideologia nacionalista. Considerando que esses objetivos refletiam o ensino da língua portuguesa, as colônias de Joinville e de Blumenau, detentoras da maior parte das colônias alemãs (INSTITUTO BRASILEIROS DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1912), estavam no alvo do governo catarinense, motivo por que foram as primeiras cidades a abrigarem as escolas públicas primárias. De acordo com Fiori (1991, p. 104), as ações do governo catarinense concentravam-se em Blumenau e Joinville por serem “o mais denso núcleo de população alemã de terras catarinenses”. A fim de ampliar o poder do estado, surgiriam, mais tarde, os primeiros grupos escolares, cuja didática fora renovada, seguindo o modelo paulista de educação.

Neles, a didática baseava-se no método intuitivo⁴¹, segundo a obra *Primeiras lições de coisas* (CALKINS, 1886), que será abordada no quarto capítulo. Os grupos escolares catarinenses, em relação à estrutura e à organização, também se fundamentaram na educação paulista. De acordo com Souza e Faria Filho (2006, p. 29), “[...] vários estudos têm assinalado o modo pelo qual o sistema escolar paulista foi utilizado como referência modelar em vários estados [...]”, inclusive em Santa Catarina. Os autores afirmam que os grupos escolares representaram a institucionalização da escola primária, caracterizando-se por uma “organização escolar mais complexa, racional e moderna” (SOUZA e FARIA FIHLO, 2006, p. 24), em conformidade com os ideais da época.

Vidal (2006), por sua vez, aponta outros elementos que personalizaram a implementação dos grupos escolares, como a diminuição dos custos (unindo várias escolas em um mesmo espaço), a organicidade e o ensino seriado, fundando

uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, [...] de professores e alunos [...], como [também] disseminou valores e normas sociais (e educacionais). Assumiu, especialmente nas quatro primeiras décadas republicanas, a posição de uma *escola de verdade* [...] a uma parte da sociedade brasileira, para a qual funcionou como símbolo de coesão e status. (VIDAL, 2006, p. 9-10, grifos da autora).

Em consonância com a pedagogia difundida pelo método intuitivo, os grupos escolares simbolizavam o progresso e a civilização, preconizando um currículo enciclopédico, cuja finalidade voltava-se para o ensino útil, que atendesse à realidade urbana. Tanto o método quanto a estrutura escolar espelhavam a renovação pedagógica na era republicana. Segundo Fiori (1991), o método fora adotado pelo governo estadual catarinense em virtude de a instrução pública desse estado alinhar-se à política pedagógica paulista, sendo também cunhado como *método de educação popular*. Acrescenta a autora que ele se fundamentava nos modelos americanos de ensino⁴², inclusive com professores americanos

⁴¹ No Brasil, o método intuitivo foi difundido, principalmente, por meio da obra *Primeiras lições de coisas* (CALKINS, 1886). O tema será discutido na seção 4.1, em que abordamos a obra.

⁴² Na seção 4.1 abordamos a obra *Primeira lições de coisas*, de autoria de Norman Allison Calkins (1861) e por que o Brasil procurou basear-se no sistema americano de ensino.

atuando na Escola Normal e na Escola Americana de São Paulo. Nos grupos escolares, a pedagogia da prática e do aprender fazendo, tratava-se, conforme Auras (2007), de um

cientificismo de caráter evolucionista spenceriano, do liberalismo e das idéias de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, reinterpretadas por Norman Calkins e traduzidas/adaptadas por Rui Barbosa. Tal como seus mestres positivistas, [Orestes Guimarães] acreditava no poder da educação escolar pública na disseminação de uma **nova ética**, uma ética civil, e de uma atitude prática e científica diante do mundo. (AURAS, 2007, p. 109-110, nossos grifos).

Essa nova ética que o governo desejava implementar visava à dominação, pela língua, dos teuto-brasileiros, pois representavam uma ameaça iminente à nação, especialmente após a declaração de guerra, em 1917. Por esses motivos, acreditamos que Orestes Guimarães tenha eleito como exemplos dos “centros de origem alemã” (GUIMARÃES, 1918c, [s. p.]) os professores dos grupos escolares de Blumenau e de Joinville, ainda que a publicação de *Trecho de um relatório* pudesse abranger outras escolas situadas em zonas de imigração alemã. Desse modo, consideramos que o autor, Orestes Guimarães, conforme enunciou no prefácio da obra: “dados esses motivos, resolvi publicar algumas das recomendações que tenho fornecido ao professorado publico dos grupos escolares de Blumenau e Joinville e é o que ora faço por este folheto” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.]), reenunciou *Trecho de um relatório* com o intuito de ampliar o alcance de suas orientações.

Por essas razões, conduzimos nossa análise considerando os professores que atuavam nas escolas situadas em zonas de imigração alemã como prováveis interlocutores de *Trecho de um relatório*, como tentamos mostrar a seguir. Dessa maneira, iniciamos pela breve apresentação dos relatórios de inspeção, uma vez que nosso objeto de pesquisa foi baseado em um deles. A seguir, procuramos expor o que poderia ter motivado seu projeto de dizer, sua intenção discursiva, cujos interlocutores eram os professores dos *centros de origem alemã*, discorrendo sobre os prováveis sujeitos que poderiam compor esse cronotopo.

Orestes Guimarães estruturou a obra a partir de sua intenção discursiva, organizando-a em dezoito páginas numeradas, mais o prefácio (não incluso no total de páginas). Embora não tenhamos conseguido

acesso ao relatório original do qual *Trecho de um relatório* foi reenunciado, podemos inferir, pelas pistas enunciativas da obra, que os relatórios de inspeção de Orestes Guimarães apresentavam orientações não só pedagógicas, mas também administrativas. E isso porque em *Trecho de um relatório* encontramos os seguintes tópicos acerca da administração escolar: conservação do material e horários. Ressaltamos que o Regulamento Geral da Instrução Pública em seus artigos 9 e 27 (SANTA CATHARINA, 1914a) previa a confecção de relatórios anuais pelos diretores de instrução e de relatórios trimestrais pelos inspetores escolares, estes subordinados aos primeiros. No entanto, o regulamento não indicava a periodicidade da prestação de contas do inspetor geral do ensino, cargo ocupado por Orestes Guimarães. De qualquer forma, podemos afirmar que houve um relatório dirigido ao Grupo Escolar Luiz Delfino, pois Orestes Guimarães reenunciou, na obra, o “Termo de visita ao Grupo Escolar Luiz Delfino, em Blumenau (trecho de um relatório)” (GUIMARÃES, 1918c, p. 1). Esse relatório de visita de inspeção tinha por objetivos: orientar o diretor e os professores quanto à metodologia do ensino da linguagem; orientar a organização escolar, bem como as funções escolares desempenhadas pelos funcionários do grupo escolar. Assim, conforme Orestes Guimarães, caberia ao diretor repassar as informações, orientando todos os funcionários, especialmente os professores, sobre a conduta a seguir no trabalho pedagógico, pois o “director, que *de visu* observou as minucias dos trabalhos abaixo descriptos, realizados de maneira que ele pudesse ter uma exacta idéa da orientação a que se havia de cingir” (GUIMARÃES, 1918c, p. 1). Essas mesmas orientações são reenunciadas em *Trecho de um relatório*, cuja finalidade, apontada por nossa pesquisa, era uniformizar as ações pedagógicas e, conseqüentemente, o discurso e a prática docente nas escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras.

Diante do objeto de pesquisa, indagamo-nos: o que poderia ter motivado a escolha de Orestes Guimarães pela reenunciação de parte de seu relatório, entregue ao diretor do Grupo Escolar Luiz Delfino, em junho de 1917? Assim, como já comentamos e retomaremos, de forma mais analítica, na seção a seguir, o governo estadual, por meio de variadas ações, aspirava estabelecer o ensino da língua portuguesa nas escolas alemãs (comunitárias ou particulares), de forma a efetivar seu ensino em todas as escolas do estado catarinense, como parte do projeto de assimilação dos teuto-brasileiros. Tendo em vista esse ideal, Orestes Guimarães, na condição de representante da voz do estado, optou por reenunciar parte de seu relatório, a fim de orientar o ensino de língua portuguesa nos *centros de origem alemã* e, principalmente, com o intuito

de efetivar o cumprimento do ensino de língua portuguesa nas regiões de imigração (SANTA CATHARINA, 1917a), segundo a posição político-ideológica do governo. No prefácio da obra, Orestes Guimarães declarou que

O estado de guerra actual não modificou o problema pedagógico: a língua, as tendencias e os habitos continuam a ser os mesmos nos aludidos centros, – onde, portanto, a presença de um professor publico que não soubesse expressar-se na lingua allemã nada adiantaria ao ensino da nossa lingua. (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], nossos grifos).

Notamos, no trecho, como o autor procurava atenuar a relação conflituosa entre o Brasil e a Alemanha. Ademais, Orestes Guimarães defendia, nessa época, o ensino simultâneo da língua portuguesa e da língua alemã, estabelecendo como prerrogativa que os professores falassem a língua alemã. Aliás, segundo o autor,

Não é de hoje nem de hontem, mas desde 1907, quando fui incumbido da reorganização do Collegio Municipal de Joinville e quando no governo deste Estado se achava o sr. dr. Abdon Baptista, que se me vem arraigando no espirito a convicção de que o professor que tem de ensinar a crianças que falam uma lingua diferente da sua, **tem estricta necessidade de saber essa lingua** [a alemã]. É o caso dos nossos **centros de origem allemã**, para onde é preciso enviar professores que falem o idioma alemão. Isso é tão logico, tão *crystallinamente* claro, que dispensa todo e qualquer comentário demonstrativo. (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], nossos grifos).

Além da modalização deôntica presente no trecho, que será abordada na seção 3.4, observamos que os termos *convicção* e *crystallinamente* revelam um fundo aperceptivo pautado pela lógica, dispensando exemplo ou, nas palavras do autor, “comentário demonstrativo”. Orestes Guimarães iniciava o parágrafo reafirmando sua autoridade perante o seu interlocutor, pois, “não é de hoje nem de hontem, **mas desde 1907**” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], nossos grifos) que ele notava a necessidade do ensino simultâneo de língua portuguesa

e de língua alemã. Embora o autor enunciasse o ensino simultâneo, o objeto do ensino era a língua portuguesa, sendo que a língua alemã se constituía em meio para esse fim. Reportando-nos à teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), podemos acrescentar que Orestes Guimarães, no citado trecho, utilizou-se de um *vínculo causal* argumentativo, isto é, ele buscava instaurar um efeito discursivo a partir de uma causa. As razões da reenunção de *Trecho de um relatório* estariam ancoradas em uma causa anterior, sendo essa publicação a consequência de um fato constatado, isto é, a necessidade do ensino simultâneo das línguas portuguesa e alemã.

No terceiro parágrafo do prefácio, Orestes Guimarães procurou apoio em vozes externas, cujos discursos acabaram incorporando-se ao seu, ainda que para contradizê-los. Dessa forma, o autor também deixou subentendido um já dito, afirmando que

Muita gente, porém, que estava de acordo commigo neste modo de pensar, começou contrariamente a entender, depois da **declaração de guerra** a que fomos *forçados* – *que se pôde ensinar a crianças que só falam alemão, sabendo-se apenas o portuguez* [grifo no original]. (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], nossos grifos).

A expressão “muita gente [...] que estava de acordo commigo”, nos remete a um já dito. Segundo Bakhtin (2010b [1934/1935]), um já dito pode ser compreendido como uma réplica viva, orientado pelo discurso de outrem, constituindo-se base da dialogia. Conforme o autor,

ao se constituir na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 89).

De fato, o que Orestes Guimarães pretendia com o trecho era retomar um já dito: “muita gente [...] que estava de acordo commigo [...]”, produzindo uma réplica, que o fez em “começou contrariamente a entender [...]”. Para Bakhtin (2010b [1934/1935], p. 90, grifos do autor), quando um falante se utiliza dessa estratégia “*ocorre um novo encontro*

da enunciação com o discurso alheio, resultando em uma nova influência específica em seu estilo”.

O discurso de Orestes Guimarães, nos trechos destacados, orientava-se para a reação-resposta antecipada (conceito que será abordado na seção 3.4) dos professores das escolas situadas em zonas de imigração, pois enunciou que desde 1907 possuía esse entendimento: de que era necessário conhecer a língua alemã para ensinar a língua portuguesa aos teuto-brasileiros. Para convencer seus interlocutores, o autor ainda afirmou que o “estado de guerra actual” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.]) não estaria relacionado à publicação da obra, de forma a deixar implícita a ideia de que a finalidade de sua publicação estaria associada apenas à necessidade do ensino simultâneo das línguas portuguesa e alemã.

Como já visto, desde 1870, com a vitória da Alemanha sobre a França, o receio pelo *perigo alemão* instalou-se no Brasil. Os imigrantes representavam a maior parte da população do estado e a economia catarinense concentrava-se nos negócios administrados pelos teuto-brasileiros. É provável que os alemães fossem a classe economicamente dominante subordinada a um governo sem grandes recursos. Não podemos ignorar que havia os teuto-brasileiros instalados nas zonas rurais, cuja realidade era muito diferente daqueles localizados nas zonas urbanas de Blumenau e de Joinville. A partir de 1860, aproximadamente, várias indústrias começaram a se instalar nessas regiões, muitas com recursos oriundos de bancos alemães. O próprio governo, como visto, possuía empréstimos com bancos estrangeiros e, inclusive, foi por meio de um banco alemão que o governo estadual assegurou a contratação de Orestes Guimarães (em 1906) por Santa Catarina. Essas pistas enunciativas conduziram-nos à compreensão de que a elite catarinense temia perder o controle do estado, uma vez que os alemães detinham grande parcela da força de trabalho (não só nas indústrias, mas também nas zonas rurais com os agricultores, que já eram exportadores), a maior parte das escolas e o apoio do governo alemão (GOULARTI FILHO, 2001; SIMÃO, 2000). Conforme Simão (2000), os teuto-brasileiros lutavam, inclusive, pelo controle político⁴³ no estado catarinense, ao que o governo procurava evitar por meio do melhor meio de transmissão ideológica: as escolas, nacionalizando os teuto-brasileiros.

⁴³ De acordo com a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), podiam votar os homens, brasileiros ou naturalizados, desde que tivessem se alistado em instituição militar, fossem maiores de 21 anos e falassem a língua portuguesa. Essa lei vigorou até 1932, quando nova legislação instituiu os votos secreto e feminino no país. (BRASIL, 1932).

Embora possa parecer que o projeto de nacionalização do ensino primário tinha por alvo somente os imigrantes, Paiva (2003) esclarece que os primeiros anos da República foram marcados pela

eclosão de movimentos em favor do ensino [...] [apoiado], inicialmente sobre a necessidade de nacionalizar as escolas ‘estrangeiras’ (especialmente as escolas germânicas de Santa Catarina). [...]. Este nacionalismo educacional [...] está ligado ao problema da ampliação das bases de representação eleitoral. (PAIVA, 2003, p. 105).

Quer dizer, ampliar o número de eleitores, garantindo a manutenção no poder. Razão suficiente para que os governantes dos primeiros anos da República tenham declarado a preocupação com o analfabetismo. Em outro trecho, Paiva (2003, p. 107) sustenta que, em âmbito nacional, “a difusão do ensino era, assim, o instrumento pelo qual seria possível combater a ‘aristocracia’ agrária, detentora da hegemonia política no país” e, em contrapartida, a preservação da atual conjuntura político-econômica. Por isso, em 1916, Felipe Schmidt já declarara que a instrução pública estava a serviço da nacionalização, pois o “analfabetismo é um entrave oposto ao levantamento do espírito cívico, á consciência da nacionalidade e á pratica das instituições liberaes que nos regem” (SCHMIDT, 1916, p. 23).

Conforme Ferraro e Kreidlow (2004), o primeiro recenseamento, no Brasil, foi realizado em 1872, seguido dos recenseamentos de 1890, 1900 e 1920. Segundo os autores, a taxa de analfabetismo em Santa Catarina em 1872 “era extremamente elevada (83,5%), superior mesmo à taxa nacional (82,3%). No entanto, a taxa verificada em 1890 (76,7%) sinaliza queda no período, movimento este confirmado nos Censos seguintes.” (FERRARO e KREIDLOW, 2004, p. 184). E, ainda, somente no “Rio de Janeiro [...], Rio Grande do Sul e Santa Catarina evidenciaram tendência nítida de queda em suas taxas de analfabetismo, já entre o primeiro e o segundo Censo” (FERRARO e KREIDLOW, 2004, p. 185). Para os autores, o Censo 1900 não pode ser considerado para análise quanto aos índices divulgados acerca do analfabetismo, pois houve o “o sub-recenseamento de extensas áreas rurais em 1900”, que resultou em subestimação do analfabetismo para várias Unidades da Federação e, conseqüentemente, para o conjunto do país. Esta é a razão por que se tem deixado de lado o Censo 1900 nos estudos sobre analfabetismo no país, explicam os autores.

Assim, o analfabetismo da população representava um obstáculo ao processo de *civilização* e nacionalização do Estado. Em outro trecho, Felipe Schmidt delegava ao professor esse papel *civilizador*, como alternativa à “tragédia de Canudos e essa outra que se convencionou chamar do Contestado” (SCHMIDT, 1916, p. 15). Sublinhamos, no trecho, o movimento dialógico de distanciamento, ou seja, da valoração negativa do governador em relação à guerra do Contestado, o que o fez por meio de *essa outra*. Em seguida, delegaria à escola o papel de civilizar os alunos, pois:

Agora devemos remediar o mal, corrigir-lhes as causas que nascem da ignorância e da superstição, exploradas pelos aventureiros de todos os feitios. Antes de tudo impõe-se a necessidade de trazer as populações do interior ao convívio da civilização pela abertura de vias de comunicação, [...], dando-lhes prosperidade econômica, processos novos de trabalho e de vida e uma nova moral mais elevada e mais nobre. O **mestre escola** terá o papel essencial de missionário nessa cruzada **civilizadora**, urgindo disseminar escolas por toda a extensão das nossas terras, empreendimento para o qual o governo da União deveria concorrer, auxiliando os Estados. Com a **abertura de estradas e de escolas** deverá coincidir também a colonização em larga escala dessas **regiões ferazes e mal povoadas**. E assim teremos arrancado da tristeza dessa situação uma raça generosa, valente e para **colaborar na obra do nosso progresso**, pela sua capacidade e pelas suas qualidades excepcionais de resistência. (SCHMIDT, 1916, p. 15-16, nossos grifos).

O excerto confirma a ideologia nacionalista que o governo buscava estabelecer por meio da escola. Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) afirma que algo só passa a ter relevância social quando interfere nas relações socioeconômicas de um determinado grupo, ou seja, os grupos de resistência ao governo (no trecho representados pela guerra do Contestado) passaram a integrar seu horizonte social, vislumbrando na escola uma forma de intervenção. Caberia ao professor o papel de regular as ações sociais, que na voz do governo, significava *civilizar* os alunos.

Embora houvesse comunidades teuto-brasileiras amplamente urbanizadas (SIMÃO, 2000), o governo estadual visava à nacionalização das áreas em que a língua alemã predominava. O intuito de assimilar o

teuto-brasileiro abrangia também a população rural, pois o governo a considerava menos permeável, em virtude de seu distanciamento geográfico do centro, da pólis. Para além da assimilação, conforme relato do governador Felipe Schmidt, as escolas também deveriam colaborar para a instituição do ensino profissional, “de que tanto carecemos para o preparo tecnico de indivíduos a todas as profissões manuaes” (SCHMIDT, 1916, p. 24). Consoante Mello et al. (2010),

No final do século XIX, a mão-de-obra escrava vai sendo substituída pelos trabalhadores assalariados provenientes das grandes levas imigracionais patrocinadas no período, e que continuariam a chegar até meados do século XX. As relações de trabalho baseadas na escravidão transformam-se então em compra e venda do trabalho, inicia-se o processo de formação do operariado brasileiro. (MELLO et al., 2010, p. 94).

O objetivo do governo estadual com a instrução pública voltava-se para a assimilação do teuto-brasileiro, mas também para a formação de uma população a serviço do Estado que, com o aquecimento industrial da região, carecia de mão de obra especializada para manter seu parque industrial. Segundo Goularti Filho (2001), Santa Catarina registrou expansão manufatureira no final do século XIX e início do século XX, devido à Revolução Industrial e, sobretudo, “pela tradição dos imigrantes, que eram provenientes de regiões industriais da Alemanha e de regiões industriais e agrárias da Itália” (GOULARTI FILHO, 2001, p. 44). Consoante Bakhtin [Volochínov], como já visto, só adquire valor ideológico algo que foi valorado socialmente.

Por esse motivo, a escola passou a ser um meio de difusão da ideologia do governo. A assertiva de Felipe Schmidt, já em 1916, a respeito do ensino de língua nacional aos teuto-brasileiros corrobora os argumentos de uma educação que os assimilasse, evitando o *perigo alemão*. Para tanto, o ensino fazia-se premente na visão do Estado, pois

O problema do ensino da lingua nacional nos núcleos de população estrangeira, ou de origem estrangeira, é de capital importancia. Por um largo espaço de tempo deixamos cada um desses nucleos entregue a si mesmo, de modo que **o colono, não tendo escolas nacionais, educava o filho no conhecimento exclusivo da propria lingua**. Hoje,

um tardio patriotismo, injustamente alarmado, ao invés de procurar as causas do mal em a nossa própria e proverbial incúria, volta-se em recriminações contra as vítimas dessa mesma incúria, que outras não são que os próprios colonos e os seus descendentes, aos quaes o desconhecimento da lingua do paiz traz embaraços de toda a ordem, impedindo-os até de **colaborarem na vida nacional**. Dá-se com a instrução publica, o mesmo que se dá com os problemas de saneamento, com a questão de limites, com o problema de viação do Estado e com o regimen de trabalho e de vida das nossas populações: somos vítimas dos erros e da incuria dos antepassados, de forma que a missão dos governos de hoje é ardua e complexa [...]. (SCHMIDT, 1916, p. 20-21, nossos grifos).

No trecho, Felipe Schmidt, de certa forma, reduzia a questão da língua a um problema de oferta de escolas públicas, sugerindo que a nacionalização consistia em desejo dos imigrantes – e não apenas do Estado. E, adiante, ele declarava que com o “aumento das escolas publicas desaparecerão em grande parte escolas particulares onde o ensino é pago” (SCHMIDT, 1916, p. 24), outra chancela do estado ao povo. Esse relatório do governo revela muito do discurso do período estudado. Felipe Schmidt falava em “consolidação das [...] instituições politicas” (SCHMIDT, 1916, p. 4), bem como da disseminação do ensino público para os imigrantes “collaborarem na vida nacional” (SCHMIDT, 1916, p. 21).

Por volta de 1917, com a declaração de participação do Brasil na guerra contra a Alemanha (BRASIL, 1917), a rejeição em relação aos teuto-brasileiros aumentou, consideravelmente. O próprio Felipe Schmidt reconheceu-se como perseguido e, em seu relatório ao governo de 1917, declarou-se vítima de “uma campanha de difamação [...] contra a pessoa do governador”, por ser “filho de pae allemão” (SCHMIDT, 1917, p. 6). As suspeitas, de acordo com o autor, teriam sido levantadas por conta da situação política entre Brasil e Alemanha. E, ao se defender das críticas, argumentava que o principal objetivo de seu governo era realizar o “caldeamento de todas as raças” (SCHMIDT, 1917, p. 7), pelo processo de “nacionalização completa das nossas populações de origem estrangeira” (SCHMIDT, 1917, p. 11). Na tentativa de minimizar os efeitos hostis sobre seu governo, Felipe Schmidt afirmou ser *incúria*

tanto do regime monárquico quanto dos primeiros anos de República, o fato de haver “núcleos de pessoas que pouco entendem o português” (SCHMIDT, 1917, p. 13). Além do mais, o governador deixava implícita a ineficiência para o cumprimento da nacionalização do ensino.

É nesse sentido que acreditamos que Trecho de um relatório tinha por intuito acompanhar o projeto de assimilação do teuto-brasileiro. Ao cotejarmos o prefácio da obra (GUIMARÃES, 1918c) com o discurso do governo, traçamos um paralelo, a fim de demonstrar as diferenças de uso da linguagem entre o prefácio da obra de Orestes Guimarães e os relatórios apresentados ao governo, por Felipe Schmidt, nos anos de 1916 a 1918. Enquanto o prefácio de *Trecho de um relatório* enuncia: “nada adiantaria ao ensino da **nossa língua**” e “problema **pedagógico da língua**” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], nossos grifos), os relatórios do governo falam em **língua pátria**, **língua do paiz** e **língua nacional** (SCHMIDT, 1916; 1917; 1918, nossos grifos).

Portanto, o que pretendemos demonstrar por meio do contraste entre o discurso oficial, formalizado e institucionalizado dos relatórios do governo, e o discurso apresentado no prefácio da obra por Orestes Guimarães é que este orienta-se para a reação-responsiva de seus interlocutores, os professores dos *centros de origem alemã*, por meio de estratégias de composição do discurso prefigurado desses interlocutores. A mesma orientação discursiva, certamente, também compõe o discurso nos relatórios do governo, no entanto, os interlocutores são outros, logo, o discurso acerca dos teuto-brasileiros é outro.

Para Bakhtin (2010b [1934-1935], p. 89), nosso discurso é orientado para a reação-resposta do outro, isto é, o discurso é sempre orientado para o discurso-resposta que ainda não foi dito, mas esperado pelo autor. Essa relação dialógica, como veremos na seção 3.4, constitui o discurso prefigurado. Segundo Rodrigues (2001), a formação do enunciado fundamenta-se no outro, bem como em sua provável ação/compreensão responsiva, pois

o estilo e a composição do enunciado também são ainda determinados pela atitude do falante frente aos enunciados **pré-figurados** (discurso-resposta ainda não dito), ou seja, o falante constrói seu enunciado tomando em conta as possíveis reações-resposta do interlocutor, que o falante tenta determinar de maneira ativa a partir do cálculo que faz do **fundo aperceptivo** que o destinatário possui do seu discurso (até que ponto conhece a situação, se possui ou não conhecimentos específicos da

esfera comunicativa cultural, quais são suas opiniões e convicções, qual é sua força de influência sobre o seu enunciado etc.) e a partir da relação social do falante e do destinatário. (RODRIGUES, 2001, p. 46, nossos grifos).

Assim, Orestes Guimarães buscava sugerir que, embora falar a língua portuguesa fosse o ideal, o Estado compreendia que para “ensinar o português a quem só fala o alemão, o professor tem necessidade de conhecer esta última” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.]). Dado esse motivo, o governo estadual inseriu o ensino da língua alemã no currículo da Escola Normal, em 1911. O que o discurso de Orestes Guimarães evidencia é que não havia outro caminho para a nacionalização do ensino, a não ser contemplando o ensino das duas línguas: portuguesa e alemã, o que ele comprovava pelas experiências como diretor de escolas situadas em zonas de imigração, primeiro em São Paulo, depois em Joinville (GUIMARÃES, 1925a). Ao teorizar sobre o discurso prefigurado, Rodrigues (2001) reenuncia o axioma bakhtiniano para quem o discurso também se preocupa em “antecipar possíveis objeções” (BAKHTIN, 2010b [1934-1935], p. 152). É desse modo que o discurso na retórica política, elucida Bakhtin,

expõe e defende seu ponto de vista, suas promessas verbais ou, em caso diverso, ele protesta contra um decreto, lei, ordem, declaração, intervenção, ou seja, contra enunciados verbais precisos, sobre os quais ele está **dialogicamente orientado**. (BAKHTIN, 2010b [1934-1935], p. 152, nossos grifos).

Por essas razões, acreditamos que, orientado para seus interlocutores, Orestes Guimarães tenha procurado justificar a publicação da obra, por meio de um discurso autoritário, concebendo a hierarquia (*de cima para baixo*) como prerrogativa para legislar sobre o ensino. É o que comprovamos no trecho a seguir, no qual o autor apaga e/ou desautoriza as vozes dos sujeitos pertencentes à esfera escolar: os professores e os alunos. Vejamos:

Isso que alguns pedagogos condemnam – por atirar a liberdade de ação aos snrs. professores – constitui a meu ver, uma beleza do nosso programma, por **orientar os professores novatos**, prender a uma determinada orientação e conjuncto das docências, **evitar enfim a dissolvência, ou**

revolução pedagógica, a título de evolução. A orientação do ensino deve partir dos órgãos propulsores, **de cima para baixo**, afim de haver a necessária unidade, coesão e uniforme evolução no conjunto do aparelhamento escolar. Aliás, adiantados países, possuidores, de traquejados professores, como a Argentina, inserem nos seus programmas de ensino a methodologia a seguir. (GUIMARÃES, 1918c, p. 18, nossos grifos).

Ao mesmo tempo em que refletia um já dito dos professores, que o faz por meio do uso de *isso que alguns pedagogos condenam*, Orestes Guimarães refratava-o, justificando como objetivos: *orientar os professores novatos*, evitando a *dissolvência, ou revolução pedagógica*. O autor orientava seu discurso para o interlocutor, buscando antecipar prováveis reações-responsivas e, de certo modo, abafando-as. Nenhuma das justificativas apresentadas por ele, no trecho, considerava o contexto social dos alunos e dos professores. Sua preocupação, como representante do Estado, relacionava-se com a unidade e a uniformidade do ensino, que garantiriam o êxito pretendido pelo Estado em seu projeto de assimilação do teuto-brasileiro.

Bakhtin [Volochínov], em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, sustenta que todo discurso, seja literário, retórico ou filosófico, constitua-se no “reino das ‘opiniões’, das opiniões notórias, e mesmo nessas opiniões não é tanto o ‘quê’, mas o ‘como’ [...] da opinião” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 203) que merece destaque. A ênfase ao *como* fundamenta-se, para o autor, na ideologia, ou seja, qualquer que seja a esfera de interação, há sempre a apreciação valorativa de seu autor, pois não existe palavra neutra. A orientação para a resposta do outro, também denominada por Bakhtin como “atitude responsiva antecipada” (BAKHTIN, 2011d [1951/1953], p. 306), ou discurso prefigurado, conforme Rodrigues (2001), fundamentou a obra *Trecho de um relatório*, cuja origem, como já mencionado, está no relatório produzido por Orestes Guimarães, ao término de sua visita, de quase trinta dias, ao Grupo Escolar Luiz Delfino.

Ao reenunciarmos um objeto do discurso, explica Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929], p. 150), a reenuniação passa a constituir-se do discurso já dito, ou seja, “o discurso citado é o discurso no discurso, a enuniação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enuniação sobre a enuniação”. Para o autor, todo discurso é irrepitível, portanto, o discurso de outrem ou o nosso próprio discurso, só poderá ser mencionado, formando novo enunciado. Além disso, explica-nos

Bakhtin, a reenunciação considera uma terceira pessoa, quer dizer, a pessoa a quem essa reenunciação está dirigida.

Segundo Bakhtin (2011d [1951/1953], p. 281), nossa intenção discursiva determina o todo do enunciado, suas fronteiras, bem como a “escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado”, sendo que há três fatores que definem o todo do enunciado: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas tópicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2011d [1951/1953], p. 281). Para o autor, a vontade discursiva ou intenção discursiva está intimamente ligada ao tema (conteúdo temático), sendo que este refere-se àquilo de que se fala. De acordo com Bakhtin, o projeto de dizer do falante/autor é que acaba por delimitar a conclusibilidade do tema, pois a ideia do autor determina “tanto a escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetiva” (BAKHTIN, 2011d [1951/1953], p. 281). Tais condições de comunicação discursiva, explica Bakhtin, determinam sobretudo a escolha do gênero no qual o enunciado será construído.

Desse modo, a nova intenção discursiva de Orestes Guimarães, reenunciando parte de seu discurso de um relatório oficial para um folheto (*Trecho de um relatório*), sugere uma disposição menos oficial, menos formalizada, contudo não menos política e, como vimos, prefiguradamente pedagógica. Bakhtin (2011d [1951/1953]) explica que a reenunciação confere outra tonalidade dialógica ao enunciado, isto é, outro sentido, outro estilo, pois há outra intenção discursiva. Isto porque

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada de nosso pensamento. (BAKHTIN, 2011d [1951/1953], p. 284, grifos do autor).

Esclarece-nos, ainda, Bakhtin (2011d [1951/1953]) que a reenunciação não altera apenas seu estilo, uma vez que nosso projeto de dizer ancora-se em: ter o que dizer, a quem dizer e como fazê-lo. Portanto, o projeto de dizer de Orestes Guimarães baseou-se na reenunciação de

parte de seu relatório, cujos interlocutores passaram a ser os professores dos *centros de origem alemã*, aos quais procurou moldar seu enunciado de forma a garantir a compreensão responsiva deles e, logo, a sua assimilação ao projeto do Estado. E, se antes Orestes Guimarães, em seu relatório, dirigia-se aos professores e funcionários do Grupo Escolar Luiz Delfino, a reenunciação do objeto discursivo orientou-se para seus novos interlocutores: os professores das zonas de imigração alemã. Bakhtin (2011d [1951/1953]) afirma que os limites de cada enunciado são definidos pela

alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. 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 na compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN 2011d [1951/1953], p. 275, grifos do autor).

O tema em Bakhtin relaciona-se tanto ao contexto social, quanto à visão que o autor possui de seu interlocutor, ou seja, o conteúdo temático orienta-se discursivamente para seu interlocutor. No âmbito das motivações discursivas, Bakhtin esclarece que toda obra,

como réplica do diálogo, **está disposta para a resposta do outro (dos outros)**, para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da

alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2011d [1951/1953], p. 279, nossos grifos).

É nesse sentido que entendemos a escolha de Orestes Guimarães pela reenunciação de parte de seu relatório como uma escolha orientada por seu projeto de dizer, sua intenção discursiva, que visava uniformizar o projeto de dizer e de agir pedagógico dos professores dos *centros de origem alemã*. E, na condição de representante do governo estadual, Orestes Guimarães procurou adequar seu discurso, visando à adesão de seu interlocutor, assegurando, no prefácio da obra, que suas orientações eram de ordem estritamente *pedagógicas*. Cabe observarmos que, embora ele exercesse um cargo político, como autor é irrevogavelmente responsável por seu ato. Bakhtin esclarece que somos responsáveis por nossos atos, pois “não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez reconhecido e subscrito tal obrigação” (BAKHTIN, 2012b [1920/1924], p. 94), isto é, Orestes Guimarães não teria alibi para não assumir seu discurso, uma vez que carrega sua assinatura, sua anuência como verdade reconhecida.

Portanto, assentimos que a obra *Trecho de um relatório* apresente orientações pedagógicas, contudo não podemos omitir as suas propensões político-ideológicas. Por conseguinte, as ações discursivas da obra poderiam garantir o alcance do objetivo do Estado que, como já mencionado, era assimilar os teuto-brasileiros, viabilizando o projeto político-ideológico do Estado. Desse modo, sustentamos que os interlocutores da obra *Trecho de um relatório*, eram os professores que atuavam nos centros de origem alemã, isto é, nas escolas situadas em zonas de imigração estrangeira. Vale sublinharmos que, conforme o Regulamento Geral da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1914a), poderiam lecionar nas escolas públicas: professores concluintes da Escola Normal ou nomeados pelo governo. O regimento dos Grupos Escolares previa que:

Art. 283 – Os professores dos grupos escolares serão nomeados e dispensados livremente pelo Governo. § unico. – As nomeações dos professores de grupos serão feitas sem dependencia de concursos e recairão, de preferencia, nos normalistas e nos gymnasiaes, estes nos termos do artigo 58 do Regulamento. (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 76).

O Regulamento Geral da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1914a) versava sobre a contratação de professores provisórios, garantindo a prova de serem brasileiros, conforme o artigo 63:

Os candidatos para professores provisórios, em qualquer das hypotheses do art. Antecedente, devem apresentar: 1. Certidão que prove serem maiores de 18 annos; 2. Prova de serem brasileiros; 3. Folha corrida dos lugares em que houverem residido durante os últimos dois annos” (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 23).

Ademais, conforme o artigo 58 do Regulamento Geral da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1914a), os alunos diplomados pelo Ginásio Catarinense⁴⁴, após prática de estágio de 6 meses em grupo escolar, equiparavam-se aos normalistas. Já os professores que não obtivessem diploma da Escola Normal deveriam prestar exames orais e escritos sobre as matérias ministradas nesta, além de provarem nacionalidade brasileira, o que não era exigido do concluinte da Escola Normal. O Regulamento Geral da Instrução Pública também restringia o exercício do magistério aos menores de 18 anos, bem como aos que apresentassem “notoriamente, maus costumes” e que possuíssem qualquer deficiência física (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 23).

Tais leis demonstram, de certo modo, que os professores, por serem nomeados, ocupavam cargos políticos e, nesse caso, os interlocutores da obra *Trecho de um relatório* eram professores considerados brasileiros pelo governo e que falavam a língua portuguesa de forma eficiente, segundo o governo. Esse cuidado do governo catarinense na contratação dos professores reflete o controle sobre o ensino, sem o qual não atingiria a meta de assimilação dos teuto-brasileiros. Havia uma preocupação com a prática docente, razão que desencadeou a publicação de *Trecho de um relatório*, concedendo diversas orientações aos professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras. Na seção a seguir procuramos analisar, de forma mais detalhada, as condições de produção da obra, a fim de analisarmos como o governo estadual efetivou seu projeto de assimilação dos teuto-brasileiros.

⁴⁴ Conforme Assis (2005, p. 17), o Ginásio Catarinense foi criado em 1892 para atender ao ensino secundário do estado e “visava um ensino regular, o fim dos exames parcelados e dos cursos preparatórios, o estabelecimento do exame de madureza no final do curso regular como condição para ingressar na faculdade e a equiparação dos ginásios das províncias”.

3.3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA OBRA: OS PRIMEIROS ATOS DO PLANO DE ASSIMILAÇÃO DOS TEUTO-BRASILEIROS NO ESTADO CATARINENSE

A Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) delegava aos estados o poder de legislar sobre o ensino primário. Por isso, foram eles “que tiveram de enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias” (SAVIANI, 2011, p. 171). Dessa maneira, segundo o autor, o estado de São Paulo foi pioneiro, dando início, já em 1890, a uma ampla reforma da instrução pública. Esse modelo, segundo Fiori (1991, p. 115), seria seguido por Santa Catarina, ao que se denominou como *Reforma Orestes Guimarães* (como citado na introdução desta dissertação), iniciada em 1911, por meio de diversas alterações na legislação do ensino, indo até 1935. De acordo com Fiori (1991, p. 119), o Decreto n. 713 (SANTA CATHARINA, 1935), conhecido por *Reforma Trindade*, demarcava esse limite.

Fiori (1991) explica que, em 1907, Gustavo Richard (governador do estado de 1906 a 1910) reconhecia o crescente aumento de escolas públicas sem a infraestrutura mínima necessária. Ademais, dada a preocupação do estado com a formação docente, ele propôs a reestruturação da instrução pública, por meio do Decreto n. 348 (SANTA CATHARINA, 1907), no qual instituiu a obrigatoriedade do ensino primário para crianças de 7 a 12 anos, “punindo os paes refractarios que não obrigam os seus filhos a frequentarem a escola” (RICHARD, 1908, p. 14). Por meio desse mesmo decreto, Gustavo Richard criou, ainda, o cargo de inspetor escolar remunerado e, em seu relatório ao governo, explicou que tal mudança proporcionaria “a severa fiscalisação do ensino primario, obrigando o professor ao cumprimento exacto de seus deveres” (RICHARD, 1908, p. 14).

Mesmo com as reformas implementadas por Gustavo Richard, seria Vidal Ramos, conforme Fiori (1991, p. 80), o “grande reformador” do ensino. Em 1910, Vidal Ramos (governador do estado de 1910 a 1914) contratou Orestes Guimarães para que iniciasse a reforma da instrução pública, como já visto. As experiências adquiridas em São Paulo, somadas à passagem pelo Collegio Municipal de Joinville (1907-1909), contribuíram para o processo de nacionalização do ensino primário em Santa Catarina.

A peculiaridade do trabalho de Orestes Guimarães, explica Fiori (1991), baseava-se em iniciar a reforma pelos estabelecimentos de ensino,

ao contrário de promover alterações na macroestrutura administrativa. No entanto, a reforma de Orestes Guimarães limitou-se à Escola Normal e ao ensino primário, uma vez que a conjuntura política, segundo Hoeller (2009), era a seguinte:

Quanto à realidade particular do Estado de Santa Catarina, a política educacional brasileira nas três primeiras décadas do período republicano, referente às medidas que o poder público determinou, incumbia aos Estados a tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, regidas pelo ideário de um novo regime político-administrativo: o republicano. **À União, caberia a responsabilidade de regular o ensino secundário⁴⁵ e superior.** Apesar das determinações das políticas públicas voltadas para a educação partirem do poder central – a União – a educação das/nas escolas primárias permaneceu, em muitos aspectos, regionalizada, a cargo dos Estados. Assim, cada Estado, nas suas condições e intenções, privilegiou ou relegou a oferta do ensino primário em sua jurisdição. (HOELLER, 2009, p. 20, nossos grifos).

Mesmo após a homologação da lei que viabilizava a criação das escolas complementares, elas só foram instituídas após a criação dos Grupos Escolares, como escolas anexas a estes. Assim, em 1913, já estavam instaladas as escolas complementares “da Laguna [...] e de Joinville [anexa ao Grupo Escolar Conselheiro Mafra]” (RAMOS, 1913, p. 31). Mais tarde, em 1917, seria instalada a escola complementar do Grupo Escolar Luiz Delfino (SCHMIDT, 1917).

Nessas escolas complementares, concluídos os três anos, os alunos não só garantiam a matrícula no quarto ano da Escola Normal, mas também se habilitavam como professores para atuar nas escolas isoladas, comunitárias ou particulares, que cresciam nas regiões de imigração. Efetivamente, em seu relatório de governo, Felipe Schmidt declarou que as escolas complementares tinham por objetivo “estabelecer nas diversas zonas do Estado casas de ensino destinadas a preparar professores para as

⁴⁵ Em Santa Catarina, conforme Fiori (1991), o ensino secundário público passaria a ser alvo do governo estadual somente a partir da década de 1930. Até então, o ensino secundário público era oferecido apenas na Escola Normal (SCHMIDT, 1917). Porém, já havia ensino secundário em algumas escolas particulares do estado.

escolas rurais das ditas zonas” (SCHMIDT, 1918, p. 38), cumprindo o papel de Escola Normal com investimentos reduzidos, explica.

O ensino primário compreendia várias modalidades escolares, dentre elas as escolas isoladas, que já eram uma realidade no Império, e todas essas modalidades escolares estavam contempladas no Regulamento Geral da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1914a). Segundo Hoeller (2009), o ensino primário constituía-se de:

[...] Grupo Escolar; Escola Preliminar (escolas isoladas regidas por normalistas); Escola Intermediária (escolas isoladas regidas por professores vitalícios ou efetivos, não normalistas); e Escola Provisória (escolas isoladas regidas por professores nomeados); Escolas particulares, subvencionadas ou não pelo Estado. Essa diversidade de escolas participava da escolarização da infância. (HOELLER, 2009, p. 29).

Consoante Fiori (1991, p. 121), a educação em Santa Catarina manteve essa organização por décadas e as reformas implementadas por Orestes Guimarães permaneceriam “com seus aspectos básicos” até o ano de 1935. Segundo a autora, todas essas reformas repercutiram em âmbito nacional, especialmente pelo processo de assimilação dos teuto-brasileiros que vinha sendo implementado. De acordo com Skutnabb-Kangas e McCarty (2008, p. 4, tradução nossa⁴⁶), um projeto de assimilação cultural consiste em um “processo pelo qual uma classe minoritarizada é conduzida à conformidade de uma língua e cultura dominantes, frequentemente, por meio de práticas coercitivas, a fim de substituir sua herança e cultura linguísticas pelas da maioria”. Vale ressaltar que, para as autoras, a maioria linguística pode se dar tanto em termos numéricos e/ou em relação ao poder de uma classe linguística. Como visto no segundo capítulo, toda língua reflete sua ideologia, razão pela qual o governo empenhava-se para a hegemonia da língua portuguesa, melhor forma de ideologização de um povo.

Compreendendo que o governo avaliava o *perigo alemão* como crescente no estado, as reformas propostas por ele, a cargo de Orestes Guimarães, seguiram etapas previamente planejadas, afirmam Teive e Dallabrida (2011), optando por iniciar

⁴⁶ “Process by which minoritised people are brought into conformity with the dominant language and culture, often through coercive practices to replace heritage languages and cultures with those of the majority”.

[...] a reforma pela reestruturação da Escola Normal Catarinense, seguida pela inauguração de novas formas de escolarização, como o grupo escolar, a escola complementar e a escola reunida e, para garantir o pleno êxito de cada uma delas, instituiu novos modos de intervenção do estado na gestão escolar. Providenciou a compra de mobiliário, materiais, cartilhas e livros didáticos, organizou programas e regimentos de acordo com a pedagogia moderna e, ainda, investiu na ressignificação das escolas já existentes: as isoladas e as escolas étnicas, para as quais propôs programas e regimentos. (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p. 59).

Como vimos, Orestes Guimarães, porta-voz do governo estadual, durante sua atuação como inspetor geral do ensino (1910-1914), foi responsável pela homologação de vários decretos que reformavam a instrução pública. Ele mesmo acreditava que o estado catarinense estivesse à frente, no que se referia ao processo de nacionalização do ensino primário, tendo declarado, em 1914:

Felizmente, o que não acontece em geral no ensino dos Estados do Brazil, mesmo em São Paulo, para o que basta comparar o programma das escolas isoladas e dos grupos escolares daquele Estado, em Santa Catharina há, no seu aparelho escolar, verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino [...]. Assim, o alumno que, nas cidades onde existe grupo escolar, termina o seu curso em escola isolada, (escola de programma reduzido e tres annos de curso), pode se matricular no 4º anno dos grupos [...]; os que terminam o curso dos grupos podem se matricular nas escolas complementares, [...] creadas para elevar o nivel do ensino e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério publico; os que terminam o curso das escolas complementares podem se matricular no 3º anno normal [...]. É este, pois, o **racionalíssimo systema didactico catharinense**, baseado no principio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo. (GUIMARÃES apud RAMOS, 1914, p. 153-154, nossos grifos).

Assim, vemos um discurso alinhado aos propósitos da ideologia formalizada, que visavam à assimilação dos teuto-brasileiros. Conforme Medviédev (2012 [1928]), os discursos refletem a visão de mundo de um grupo ou indivíduo. Assim, a visão de mundo nacionalista do contexto sócio-histórico da época, fundamentava-se na filosofia positivista de Auguste Comte⁴⁷, à qual se filiava o governo republicano. Além de ter afirmado que as reformas implementadas no *sistema didático catarinense* teriam superado as de São Paulo, Orestes Guimarães creditava aos grupos escolares uma representação fundamental nesse sistema, que incluía a seriação das classes e um professor por turma. E afirmava inclusive que

resultados muito mais **satisfatórios** do que as escolas isoladas, consequência da permanente fiscalização técnica e administrativa de um profissional – o director –, da fiscalização e estímulo recíproco do pessoal, e, sobretudo, da divisão do trabalho, o que permite a adopção de métodos que seriam incompatíveis com o ensino que o professor pode ministrar em uma escola isolada, onde há turmas de alumnos analfabetos e turmas de alumnos que já lêem; turmas de alumnos sem o mínimo conhecimento de números e de alumnos que apresentam diversos graus de adiantamento [...]. (GUIMARÃES apud RAMOS, 1914, p.146-147, nosso grifo).

Por essa razão, Orestes Guimarães teria concentrado sua atenção sobre os grupos escolares, em virtude de sua organização (com diretores e professores nomeados) refletir, de forma mais efetiva, o intuito assimilacionista do governo. Desse modo, surgiriam os programas e regimentos para os grupos escolares, sem esquecer dos programas para as escolas isoladas, as quais concentravam o maior número de teuto-brasileiros.

O primeiro Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas foi homologado em 1911, sob o decreto n. 587 (SANTA CATHARINA, 1911d); o segundo em 1914, sob o decreto n. 796 (SANTA CATHARINA, 1914c). Vale ressaltar que tanto o decreto de 1911 quanto o de 1914 apresentavam, em documento único, os programas para os

⁴⁷ Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 1.012), para Comte e outros positivistas, “a afirmação da necessidade do Progresso, fundada numa lei geral, é firmemente corroborada por muitos evolucionistas [...], [sendo] o Progresso fruto da evolução”.

grupos escolares e as escolas isoladas. Ambos os programas (1911 e 1914) conservaram os quatro anos de escolaridade para os grupos escolares e os três anos para as escolas isoladas – que concedia direito à matrícula no último ano do curso dos grupos escolares. Quanto ao ensino de língua portuguesa, os dois programas apresentavam disciplinas diferentes para o ensino da linguagem aos grupos escolares e às escolas isoladas. Para os grupos escolares, havia as seguintes disciplinas⁴⁸: Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita e Caligrafia; para as escolas isoladas as disciplinas restringiam-se à: Leitura, Linguagem e Caligrafia. Apesar das semelhanças, o programa homologado em 1914, além de manter as disciplinas, apresentava exemplo de aula, seguindo o método intuitivo (SANTA CATHARINA, 1914c). Sublinhamos o pensamento de Rajagopalan (2003), para quem uma disciplina reflete sua própria identidade. Por esse ângulo, compreendemos que a diferença entre as disciplinas para os grupos escolares e as propostas para as escolas isoladas possuíam intenções singulares. Ao mesmo tempo, ressaltamos que a escolha, bem como a nomeação das disciplinas não está isenta de conteúdo ideológico, consoante aos pressupostos bakhtinianos discutidos no capítulo anterior.

Relembrando as concepções abordadas no segundo capítulo, observamos a presença da ideologia nacionalista do governo, por meio das orientações apresentadas em *Trecho de um relatório*. Ademais, a obra apresenta a valoração apreciativa do estado, cujo intuito consistia em orientar os professores para a apropriação da ideologia oficial, fundamental para o processo de nacionalização, de assimilação. Tais programas, reiteram Teive e Dallabrida (2011, p. 93), inspirados nos programas dos grupos escolares paulistas, compunham “um programa enciclopédico”. Como o método intuitivo constituía a base do ensino primário, Teive e Dallabrida (2011) esclarecem que

para cada disciplina selecionou [Orestes Guimarães] conteúdos seguindo os critérios de utilidade, praticidade e concreticidade do conhecimento, e dosou-os ao longo dos quatro anos da escola primária de acordo com a abordagem indutiva/intuitiva, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do

⁴⁸ Nomenclatura dada pelo Regulamento Geral da Instrução em seu artigo n. 74 (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 25).

conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes. (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p. 93).

Essa didática, como veremos no capítulo a seguir, compõe o método intuitivo, apresentado em *Primeiras lições de coisas* (CALKINS, 1886). Teive e Dallabrida (2011) acrescentam que os regimentos escolares (e disciplinatórios) desse período visavam à autorregulação ou *self government*, que acabaram “instituinto práticas disciplinares mais suaves, seguindo a máxima pedagógica liberal moderna” (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p. 123). O que Orestes Guimarães buscava regular, também, era uma política disciplinar de “manter, imprimir e reprimir” (GUIMARÃES, 1909, p. 19), pois acreditava que o ensino não aconteceria sem o silêncio e a ordem, segundo a orientação ideológica positivista.

Em ritmo acelerado e mantendo essa ideologia, a escola elementar (ensino primário) desenvolvia-se em Santa Catarina. Conforme Moreira (1954, p. 33, nossos grifos), o desenvolvimento aconteceu sob a forma de “um trabalho típico e local, embora unilateral quando se o considera de um ponto de vista atual [1954]: a escola para o pequeno caboclo analfabeto e a escola para o filho de estrangeiros, **mudo ao idioma nacional**”. Assim, apesar do rápido crescimento, os teuto-brasileiros continuavam não sendo plenamente contemplados e, para Teive e Dallabrida (2011), de fato, não houve democratização do ensino, dado que, a despeito do avanço que os grupos escolares representaram, atenderam

grupos sociais favorecidos das cidades, formados por frações de elites e das classes médias [...]. Desta forma, a grande massa de crianças de famílias oriundas das classes populares urbanas e dos agricultores de pequena propriedade, particularmente aquelas de etnias africanas e indígenas, foi excluída da modernidade pedagógica republicana. (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p. 165).

Como vimos na seção anterior, apesar de outros imigrantes, como os italianos, por exemplo, terem se instalado no estado catarinense em avultado número, os alemães, por sua germanidade (o *Deutschtum*), caracterizavam-se pela homogeneização, considerada pelo Estado como ameaça à nação, à cultura, à *língua nacional* e, sobretudo, à ideologia nacional. Nesse sentido, todos os esforços do governo voltavam-se aos

centros de origem alemãs, ou seja, às comunidades teuto-brasileiras, especialmente nos municípios de Blumenau e Joinville.

Pretendendo conter a germanidade, intervindo sobre ela, em 1917, Orestes Guimarães, cumprindo uma de suas visitas de inspeção, redigiu o relatório final de visitação ao Grupo Escolar Luiz Delfino, ocorrida no período de 20 de maio a 17 de junho que, em 1918, foi transformado em folheto e dirigido aos “centros de origem alemã” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.]), intitulando-o *Trecho de um relatório*, nosso objeto de pesquisa. Nosso primeiro contato com a obra levantou o seguinte questionamento: por que Orestes Guimarães optou por reenunciar parte de seu relatório de visita ao Grupo Escolar Luiz Delfino? A seguir, procuramos discorrer sobre o cronotopo que poderia ter motivado essa reenunciação.

Em 5 de outubro de 1917, por meio da Lei n. 1.187, o estado catarinense regulamentava o ensino da língua portuguesa nas escolas particulares, conforme o artigo:

Art. 9 – As escolas primarias particulares de ensino estrangeiras, deverão incluir em seus programmas o ensino da lingua vernacula nas seguintes materias: 1° - linguagem; 2° - historia do Brasil e educação cívica; 3° - Geographia do Brasil; 4° - Cantos hymno patrioticos brasileiro. (SANTA CATHARINA, 1917a).

Tais medidas indicam, conforme Gaertner (2004, p. 22), que, “pela primeira vez, tentou-se fazer a nacionalização das regiões de imigração do Estado, de forma mais vigorosa”. Com efeito, o cenário de desconforto em relação aos teuto-brasileiros foi acentuado após a declaração de participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial contra a Alemanha, conforme Decreto n. 3.361 de 26 de outubro de 1917, que previa: “[...] Fica reconhecido e proclamado o estado de guerra iniciado pelo Imperio Alemão contra o Brasil” (BRASIL, 1917). Considerando o teuto-brasileiro como um perigo, o governo intencionava a assimilação, da forma mais rápida possível, procurando coibir eventuais ações pangermânicas e a conseqüente dominação alemã, o maior temor do governo republicano.

De acordo com Fiori (1991, p. 83), esse fato levou a uma “conseqüente consideração da Alemanha como país beligerante”, tornando-se um problema político de ordem nacional. Assim, os teuto-brasileiros representavam o *perigo alemão*, termo que, de acordo com

Oliveira (2002), partiu de Sylvio Romero, um dos intelectuais do início do século XX que “criticou o Império por ter criado colônias isoladas, permitindo a formação de ‘quistos sociais’ e [...] do ‘perigo alemão’.” (OLIVEIRA, 2002, p. 14). Dentre as maiores colônias alemãs do estado, os teuto-brasileiros de Blumenau, segundo Wiese (2003), foram fortemente atingidos por esse tipo de discriminação étnica. Consequentemente, conforme Gaertner (2004), em 30 de outubro de 1917, o estado mandou fechar as escolas particulares e comunitárias (KLUG, 2003) que não lecionassem a *língua vernácula*, bem como aquelas em que o ensino da língua não fosse realizado de forma “efficiente” (SCHMIDT, 1918, p. 40). Mailer (2003, p. 40) relata que, em Blumenau, “como o número de escolas públicas era insuficiente – oito, além do Grupo Escolar Luiz Delfino –, muitas crianças teuto-brasileiras ficaram sem escola”.

Em 1916, em seu relatório de governo, Felipe Schmidt, governador do estado, já reclamava a “falta de pessoal idôneo para o professorado”, adiantando que o problema seria resolvido com o tempo (SCHMIDT, 1916, p. 21). Atestava, ainda, o número reduzido de professores diplomados pela Escola Normal, que via como investimento urgente a ser feito pelo Estado, a fim de reverter a falta de professores nas escolas para as quais não apareciam candidatos (SCHMIDT, 1916). Esse relatório reflete a forma como o governo procurou sanar a falta de professores, tendo “o governo de aproveitar os serviços de pessoas não diplomadas, mas que se submetem á exame de habilitação, cujo resultado, quasi sempre, está longe de provar essa habilitação pretendida” (SCHMIDT, 1916, p. 22). A falta de professores seria agravada pelo fechamento das quase duzentas escolas particulares no estado, subvencionadas ou não (SCHMIDT, 1918) e, que, de certo modo, o governo tentou reverter com a criação de cursos preparatórios para os professores, conforme veremos adiante.

Admitindo a atuação planejada do governo, em seu relatório de 1918, Felipe Schmidt revelava a ação engendrada pelo estado catarinense em virtude do fechamento dessas escolas, afirmando que:

Tendo o Governo do Estado, **de acordo com o da União**, mandado fechar diversas escolas particulares, onde o ensino da **lingua nacional** não era feito de modo efficiente e tendo essa medida atingido varios collegios das cidades de Itajahy, Blumenau e Joinville, resolvi crear novas classes, anexas aos Grupos Escolares das referidas cidades,

afim de receber as creanças que frequentavam aquelles collegios. Assim, pois, foram instaladas mais 5 classes em cada um dos Grupos de Itajahy e Joinville e **4 classes no Grupo de Blumenau**. (SCHMIDT, 1918, p. 36, nossos grifos).

Ainda nesse relatório, ele relatou a criação de cursos preparatórios, que ministravam o “ensino de portuguez, de historia e geographia do Brazil e de educação cívica, aos professores particulares dos municípios [Urussanga, Blumenau e Joinville] cuja maioria da população é de origem estrangeira” (SCHMIDT, 1918, p. 39). No trecho acima, observamos como o governo estadual atuava consoante ao governo nacional. O fechamento das escolas particulares também resultou na abertura de novas classes nos grupos escolares de Itajaí, Blumenau e Joinville, situação que pode ter motivado a reenunciação de *Trecho de um relatório*, dado que o público pertencente a essas comunidades interessava ao horizonte apreciativo do estado: os *centros de origem alemã* ou as escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras.

Um fato que demonstra a inquietude do governo em relação à população alemã, contemplada em seu horizonte social/axiológico e para a qual existia o intuito de assimilação, pode ser evidenciado em nota enviada à Gazeta do Commercio, jornal do município de Joinville, em que Orestes Guimarães solicitava a publicação de sua retificação para uma notícia veiculada por esse periódico, cujo título “Professores allemães em Blumenau” (GAZETA DO COMMERCIO, 1918, p. 2) o teria incomodado. O jornal publicou sua nota no dia 16/01/1918, em que Orestes Guimarães explicava:

Ilmo. Snr. Redactor da ‘Gazeta do Commercio’. No vosso jornal, n. 3, de 9 do corrente, sob a epigraphie – ‘Professores allemães em Blumenau’, dissestes que no grupo escolar ‘Luiz Delfino’ – ‘foram iniciadas as aulas do curso preparatório para *os professores allemães* (o grypho é meu) do município’. Essa noticia, tal qual está redigida, exige da minha parte a seguinte retificação. O alludido curso não é para professores allemães, conforme prova o documento que abaixo transcrevo. Em Blumenau, como sabeis, foram fechadas 132 escolas por não ensinarem a língua portugueza. Vinte e poucos professores dessas escolas (vede bem, apenas vinte e poucos), **todos**

brasileiros e falando ‘correntemente o portuguez’, manifestaram o desejo de frequentar um pequeno curso, no qual pudessem desenvolver os seus conhecimentos. Embora façam esse curso, ainda assim não poderão reabrir as suas escolas sem que primeiro satisfaçam o que dispõem os artigos 6, 7 e 8 do Decreto 1.063, de Novembro de 1917. Assim, pois, explicado está o que se deu em Blumenau; explicado está que os **professores não são alemães**; explicado está que de 132 professores apenas vinte e poucos se julgaram capazes de, em dois mezes, satisfazerem o dito decreto; explicado está, finalmente, que a conclusão do mencionado curso é apenas um auxílio, mas não uma garantia á aquelles que o frequentaram. [...]. Att. Vos. Am. Orestes Guimarães. (GUIMARÃES, 1918a, p. 1, nossos grifos).

Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) elucida que a melhor forma de instituir uma ideologia é por meio da língua. Assim, a rejeição à expressão *professores alemães* solidifica as intenções do governo estadual, sinalizando o desejo de assimilar os teuto-brasileiros. Essa nota corrobora, ainda, a compreensão do papel que o jornal desempenhava na formação de opinião, ao que Orestes Guimarães, representante do governo, buscou intervir. Em um de seus exemplos, Rajagopalan (2003, p. 87) explica como o leitor desavisado pode ser absorvido pelo *poder da designação*. Certamente, importava ao governo esclarecer à população que não havia *professores alemães*, mas brasileiros, falantes do português, que frequentavam o curso a eles oferecido.

Com foco na formação docente e sempre reformulando a legislação educacional, a fim de cumprir seu objetivo assimilatório, o decreto citado no excerto anterior, por Orestes Guimarães, obrigava as escolas estrangeiras a ministrarem, em língua portuguesa, as seguintes matérias: linguagem oral e escrita, história, geografia e cantos e hinos pátrios (SANTA CATHARINA, 1917c). Além disso, os professores deveriam utilizar somente livros de autores nacionais e, para atuarem, deveriam solicitar a licença do governo, que verificaria se a escola possuía professor que falasse “correntemente o portuguez”, o que era realizado por meio da inspetoria escolar (SANTA CATHARINA, 1917c, artigos 6º, 7º e 8º).

Segundo o relatório do governo (SCHMIDT, 1918), cento e treze professores frequentaram esses cursos preparatórios, sendo 62 em

Blumenau, 29 em Joinville e 22 em Urussanga, números que podem justificar o fato de *Trecho de um relatório* citar os professores de Blumenau e Joinville, dois grandes polos econômicos no estado, povoados, na maior parte por teuto-brasileiros (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). As maiores receitas do governo estadual, conforme relato de Felipe Schmidt, concentraram-se em três municípios, nesta ordem: Florianópolis, Joinville e Blumenau (SCHMIDT, 1917). Mais adiante, Felipe Schmidt declarou que o progresso do Estado, a fim de garantir a prosperidade, deveria focar no “saneamento urbano e rural, [...], na instrução popular, [...], no fomento da população agrícola e industrial, no esforço pela civilização dos costumes e por um regimen de ordem e de trabalho” (SCHMIDT, 1917, p. 40), isto é, todos esses objetivos refletiam a ideologia nacionalista, a fim de assegurar a nacionalização dos teuto-brasileiros por meio do ensino de língua portuguesa. A mensagem do vice-governador em exercício, em 1920, explicitava essa intenção, afirmando que

O animador aumento das rendas do Estado permitiu-me continuar a velar pelo desenvolvimento da instrução popular com o cuidado que esse problema merece. Apesar de ser esse um dos títulos da despesa que mais avultam no orçamento, entendo, entretanto, que não é nelle que se devem fazer córtes nem restricções. É bem applicado todo o dinheiro destinado á instrução, porque é dinheiro posto a juros, pois **ao desenvolvimento intelectual de um povo corresponde tambem o desenvolvimento de sua capacidade economica** e da compreensão de seus deveres cívicos. (LUZ, 1920, p. 20, nossos grifos).

Ao final de seu governo, em 1918, Felipe Schmidt, relatou que o sistema de educação do estado de Santa Catarina estava composto por: “uma Escola Normal; 6 escolas complementares; 9 grupos escolares; 2 escolas reunidas e 267 escolas isoladas” (SCHMIDT, 1918, p. 31). Os grupos escolares, conforme relatórios dos governadores em 1914, 1917 e 1918, estavam localizados nos municípios de⁴⁹: Joinville (Grupo Escolar Conselheiro Mafra, 15/11/1911), Laguna (Grupo Escolar Jeronymo Coelho, 10/12/1912), Florianópolis (Grupo Escolar Lauro Muller,

⁴⁹ Entre parênteses, o nome do grupo escolar e a data de inauguração, conforme relatório do governo (RAMOS, 1914, p. 150), com exceção dos Grupos de Tijucas e São Francisco do Sul, dos quais só localizamos informações referentes ao mês e ano.

24/05/1912), Lages (Grupo Escolar Vidal Ramos, 20/05/1913), Florianópolis (Grupo Escolar Silveira de Souza, 28/09/1913), Itajaí (Grupo Escolar Victor Meirelles, 04/12/1913), Blumenau (Grupo Escolar Luiz Delfino, 30/12/1913), Tijucas (Grupo Escolar Cruz e Souza, abril de 1918) e São Francisco do Sul (Grupo Escolar Felipe Schmidt, julho de 1918). Dentre as escolas complementares, que preparavam o professor para atuar nas escolas isoladas, funcionavam as anexas aos grupos escolares de Joinville, Itajaí, Laguna, Lages, Blumenau e a “escola complementar equiparada, anexa ao Collegio Coração de Jesus”, de Florianópolis (SCHMIDT, 1917, p. 30).

Observamos, como já citado, que os grupos escolares criados desde o governo Vidal Ramos se encontram na relação dos municípios com maior receita, nesta ordem, conforme o relatório do governo de 1917 (SCHMIDT, 1917): Florianópolis, Joinville, Blumenau, Itajaí, Laguna, Lages, São Francisco, São José, Tijucas, São Bento, Tubarão e Campos Novos. Conforme Simão (2000), em Blumenau, por exemplo, os teuto-brasileiros formavam a classe social e politicamente hegemônica, representada por comerciantes e industriais. No entanto, para Silveira (2013), nem todos os teuto-brasileiros pertenciam à elite colonial. Ressaltamos, como já visto, que os imigrantes alemães também representavam a maioria da população (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1912) e, assim, o *perigo alemão*.

Diante desse cronotopo, Orestes Guimarães publicou, em 1918, *Trecho de um relatório*, que, de fato, constitui-se da reenunciação de parte de seu relatório de visita ao Grupo Escolar Luiz Delfino. À obra incluiu um prefácio, em que demonstrou sua preocupação face às questões relativas ao ensino da língua portuguesa, sobretudo nas escolas em contextos de imigração, conforme trecho a seguir⁵⁰:

[...] o professor que tem de ensinar a crianças que falam uma lingua diferente da sua, tem estricta necessidade de saber essa lingua. É o caso dos nossos centros de origem alemã, para onde é preciso enviar professores que falem o idioma alemão. Isso é tão lógico, tão crystallinamente claro, que dispensa todo e qualquer comentário demonstrativo. [...] Muita gente, porém, que estava de accordo commigo neste modo de pensar, começou contrariamente a entender, depois da

⁵⁰ No decorrer desta dissertação, pode ocorrer a repetição de excertos já citados da obra *Trecho de um relatório*, mas que enquadram outra questão de análise.

declaração de guerra a que fomos forçados, – *que se póde ensinar a crianças que só falam alemão, sabendo-se apenas o portuguez*. O estado de guerra atual não modificou o problema pedagógico: a língua, as tendencias e os hábitos continuam a ser os mesmos nos aludidos centros, – onde, portanto, a presença de um professor publico que não soubesse expressar-se na lingua allemã nada adiantaria ao ensino da nossa lingua. (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], grifos do autor).

O trecho nos mostra a preocupação do governo em relação à assimilação dos teuto-brasileiros, mas de forma prefigurada (tópico abordado na próxima seção), ou seja, a justificativa utilizada pelo autor procura direcionar o leitor de *Trecho de um relatório* para a necessidade *lógica* de um profissional que soubesse a língua alemã para atuar nos *centros de origem alemã*. No final desse trecho, Orestes Guimarães refere-se, ainda, aos professores que lecionavam nas escolas públicas. E, como discutido no segundo capítulo, a ideologia se dá pela palavra. Era necessário instituir um novo signo social, pertencente à ideologia nacionalista, para que o *perigo alemão* fosse distanciado.

Na obra, Orestes Guimarães apresentou, inclusive, mudanças quanto ao número de aulas nesses grupos, dobrando a carga horária dedicada ao ensino de língua portuguesa. Assim, ao contrário do que previa o programa de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c), Orestes Guimarães estendeu a carga horária destinada ao ensino de língua portuguesa nas escolas em zona de imigração, justificando que

Fiz a modificação dos horários, que se impunha pela necessidade de aumentar o numero de algumas aulas relativas a certas disciplinas, *incompreensíveis á maioria dos alumnos*, por entenderem muito mal o portuguez. Norteado por essa necessidade, verificada depois de ter assistido a diversas aulas [como inspetor geral do ensino], organizei oito horários nos quaes augmentei: de 6 para 12, as aulas semanaes de leitura nos segundos annos; de 3 para 6 o numero de aulas de linguagem oral nos primeiros e segundos annos; de 3 para 4 nos terceiros e nos quartos annos; de 3 para 6 o numero de aulas de linguagem escripta nos

terceiros e quartos annos. (GUIMARÃES, 1918c, p. 2, grifos do autor).

Esse trecho leva-nos a inferir o propósito do ensino de língua de Orestes Guimarães, que visava à assimilação das comunidades teuto-brasileiras. O projeto do governo intencionava instituir a língua portuguesa como a língua da interação social ou, nas palavras de Orestes Guimarães, unificar a *nossa* língua. Retomando os conceitos do *Círculo*, o desejo de uniformização da língua corrobora que:

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. [...]. A vitória de uma língua proeminente (dialeto) sobre outras, a expulsão de certas línguas, sua subjugação, o esclarecimento graças à palavra verdadeira, a participação dos bárbaros e das camadas sociais numa língua única da cultura e da verdade, a canonização dos sistemas ideológicos, a filologia e os seus métodos de estudo e ensino de línguas mortas e, como tudo que é morto, unificadas e, finalmente, o estudo das línguas indo-europeias que passam da multiplicidade de línguas diferentes para uma língua-mãe, tudo isso determinou o teor e a força da categoria da língua 'única' no pensamento linguístico e estilístico e o seu papel criador e estilizador para a maioria dos gêneros poéticos, constituídos no curso daquelas mesmas forças centrípetas da vida verbo-ideológica. [...]. (BAKHTIN, 2010b [1934-1935], p. 81-82).

Para Bakhtin, a linguagem contempla as forças centrípetas, que visam à sua unificação, e as forças centrífugas, estas descentralizadoras da linguagem. Desse modo, com a publicação de *Trecho de um relatório*, Orestes Guimarães buscou uniformizar o projeto de dizer e agir dos professores, tendo em vista o processo de assimilação cultural dos teuto-brasileiros, por meio das forças centrípetas da língua, ocasionando a tensão nacionalismo brasileiro e nacionalismo alemão (germanidade). Em contrapartida, os teuto-brasileiros representavam outra força centrípeta, o

Deutschtum (germanidade), cujo foco era a língua e a cultura alemãs. Nacionalista convicto, Romero (1902) fez referência às forças centrípetas e centrífugas da língua, ao afirmar que em que países como a Alemanha uniformizavam a língua e a cultura de um povo. Notamos, assim, que os republicanos compreendiam a língua como instrumento assimilatório de um povo, razão pela qual propuseram a assimilação dos teuto-brasileiros por meio da nacionalização do ensino primário. Conforme Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]), a língua possui uma ideologia e por ela é modelada. O governo, nesse caso, sabia que por meio da língua portuguesa, ensinada nas escolas, poderia instituir sua ideologia formalizada que, nesse caso, desejava nacionalizar o estrangeiro.

Importa ressaltarmos que, apesar de termos como *nacionalização* e *assimilação* não aparecerem nos discursos dirigidos aos professores, como no caso de *Trecho de um relatório*, Orestes Guimarães revelava sua real valoração apreciativa (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929]) acerca dos teuto-brasileiros nas comunicações com o governo, como já mencionado. É o que vemos na obra que intitulou *A nacionalização do ensino*, em 1925, na qual advertia o governo de praticar a “desnacionalização do ensino” (GUIMARÃES, 1925b, p. 2), permitindo que escolas estrangeiras atuassem no país. Em outra parte dela, referindo-se aos imigrantes, especialmente os de origem alemã, declarou que representavam “kistos da alma brasileira”, formando, “infelizmente, [...] os piores estrangeiros entre nós, embora com fóros de cidadãos brasileiros” (GUIMARÃES, 1925b, p. 3). Do mesmo modo, em *Trechos de uma carta*, na qual dirigia-se ao Secretário Geral do Estado, Orestes Guimarães, referia-se a Santa Catarina como “estado alemão” e, “[...] (embora essas escolas [estrangeiras] admitam o ensino de português, da geographia e da historia pátria), há de collidir com as nossas aspirações, há de ludibriar qualquer auxilio nacional” (GUIMARÃES, 1917, [s. p.]). Essa afirmação demonstra que o próprio governo reconhecia o insucesso das leis que promulgara, pois, o ensino de língua portuguesa nas escolas particulares não atingira o resultado esperado.

Portanto, podemos afirmar que a produção da obra *Trecho de um relatório* compõe um *organograma* de atos e ações do governo catarinense, a fim de alcançar a assimilação dos imigrantes, em que Orestes Guimarães desempenhou papel fundamental. Por sua vez ele sabia que obteria melhores resultados se: a) conseguisse uniformizar os livros didáticos utilizados nas escolas, o que o fez por meio do *Parecer de adoção de obras didacticas*, em 1911 (GUIMARÃES, 1911), alterado pelo Decreto n. 1062 (SANTA CATHARINA, 1917b); b) ampliasse a oferta de ensino, concretizada por meio da criação de grupos

escolares (SANTA CATHARINA, 1911i), escolas complementares (SANTA CATHARINA, 1911h), escolas preliminares, “escolas intermediárias”, escolas provisórias, escolas ambulantes (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 21) e escolas reunidas (SANTA CATHARINA, 1915); c) estendesse o tempo que os alunos passavam na escola, em contato com a língua portuguesa, que passou a totalizar cinco horas diárias (SANTA CATHARINA, 1914a, art. 108, p. 34); d) reunisse em mesma classe alunos considerados brasileiros e teuto-brasileiros (SANTA CATHARINA, 1914b); e) interviesse no ensino de língua dos “centros de origem alemã” (GUIMARÃES, 1918c), o que o fez por meio das inspetorias da instrução pública (SANTA CATHARINA, 1914a), dentre elas, as constantes de *Trecho de um relatório*. Souza e Faria Filho (2006) asseguram que

A racionalidade e a uniformidade perpassavam todos os aspectos da ordenação escolar, desde o agrupamento homogêneo das crianças (alunos) em turmas mediante a classificação pelo grau de conhecimento consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada das atividades e dos saberes escolares), a atribuição de cada classe a um professor, a adoção de uma estrutura burocrática hierarquizada – uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, diretores, porteiros, serventes, **inspetores**, delegados e diretores do ensino. Perpassavam também a ordem disciplinar impingida aos alunos – asseio, ordem, obediência, prêmios e castigos. (SOUZA e FARIA FILHO, 2006, p. 28, nosso grifo).

A inspeção escolar, consoante os autores, compunha, com os materiais didáticos, a arquitetura e o mobiliário escolar, um sistema de ensino racional. A regulamentação do tempo funcionava como dispositivo racionalizador da cultura escolar. Incluíam-se ainda a “realização de festas e comemorações cívicas dando publicidade da ação escolar no meio social” (SOUZA e FARIA FILHO, 2006, p. 30) e contribuindo para as virtudes e os sentimentos patrióticos. Dentre os elementos citados pelos autores, deter-nos-emos na inspeção escolar, em virtude de *Trecho de um relatório*, como já dito, constituir-se da reenunciação de um dos relatórios de inspeção de Orestes Guimarães, produzido em visita ao Grupo Escolar Luiz Delfino, de Blumenau.

A fiscalização do ensino, por meio da inspeção escolar, já existia desde o período imperial e, conforme Gonçalves (2000, p. 41), teve início em julho de 1825, quando “[...] o Sargento-mór Patricio Antonio de Sepulveda Ewerard [...] foi incumbido de inspecionar as escolas públicas da Província [de Santa Catarina] e relatar acerca delas”. Como havia poucas escolas, a fiscalização era menor. Já no período republicano, ao mesmo tempo em que implementou escolas públicas, o governo buscou reforçar as visitas de inspeção, a fim de manter a uniformização e o controle do ensino. Tais inspeções poderiam ser realizadas pelos inspetores escolares, pelos diretores de inspeção ou pelo inspetor geral do ensino. O Regulamento Geral da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1914a) determinava a apresentação de relatórios anuais pelos diretores de instrução e de relatórios trimestrais pelos inspetores escolares, estes subordinados aos primeiros. No entanto, o regulamento não indica a periodicidade da prestação de contas do inspetor geral do ensino, cargo ocupado por Orestes Guimarães, a quem subordinavam-se os diretores de instrução e, conseqüentemente, os inspetores escolares. Por isso, tendo a vista que os diretores de instrução deveriam apresentar relatórios anuais, é provável que as obrigações de Orestes Guimarães para com o estado tenham sido equivalentes.

Certo é que parte do relatório oriundo de uma de suas visitas de inspeção, mais tarde, foi reenunciada por Orestes Guimarães. Surgia *Trecho de um relatório*, em cujo prefácio Orestes Guimarães mencionou os professores dos grupos escolares de Blumenau e de Joinville como os interlocutores primeiros das recomendações constantes da obra, pois afirmou que “[...] resolvi publicar algumas das recommendações que tenho fornecido ao professorado publico dos grupos escolares de Blumenau [Luiz Delfino] e Joinville [Conselheiro Mafra] [...]” (GUIMARÃES, 1918b, [s. p.]). Admitindo que as informações constantes da obra já eram conhecidas dos professores desses grupos escolares e, considerando a recorrência da expressão *população estrangeira* nos relatórios do governo estadual (SCHMIDT, 1917; 1918), acreditamos que *Trecho de um relatório* possa ter sido amplamente divulgada no estado catarinense.

O estudo de todas essas ações ajudou-nos a constituir o cronotopo de publicação da obra *Trecho de um relatório*, cuja finalidade era uniformizar o projeto de dizer e agir dos professores em virtude do processo de nacionalização do ensino primário e da assimilação dos teuto-brasileiros. O objetivo do governo estadual, conforme Orestes Guimarães, era eliminar os “cancroides da alma brasileira – as escolas e os institutos de ensino primário” (GUIMARÃES, 1925b, p. 37), aqueles em que não

se falava a língua nacional. Por essa razão, publicou *Trecho de um relatório*, obra destinada aos professores dos *centros de origem alemã*, a fim de facilitar a assimilação dos teuto-brasileiros.

Como vimos no segundo capítulo, todo discurso é orientado, é moldado ao seu interlocutor. Logo, Orestes Guimarães procurou moldar seu discurso, em *Trecho de um relatório*, o que o faz por meio de marcas linguísticas que estabelecem variadas relações dialógicas com seus interlocutores, especialmente as de autoridade. Assim, na seção a seguir, nossa intenção é demonstrar como algumas dessas marcas se materializaram em seu discurso, a fim de cumprir seu projeto de dizer, sua intenção discursiva.

3.4 A OBRA E SUAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM OUTROS DISCURSOS

Trecho de um relatório apresenta dois movimentos dialógicos que marcaram o discurso de Orestes Guimarães: a) movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento de já ditos, nos quais o autor dialogava com os programas de ensino, a legislação educacional e duas obras que ajudaram na composição da concepção de ensino de língua da época: *Primeiras lições de coisas* (CALKINS, 1886) e *A arte de ensinar* (WHITE, 1911); b) movimentos dialógicos que visavam antecipar a provável reação-responsiva de seus interlocutores, os enunciados prefigurados, em que o autor procurava antecipar a provável resposta dos professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras. Assim, a seguir, apresentamos o resultado de nossa análise no que concerne aos movimentos dialógicos e sua materialização linguística.

3.4.1 Os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento de já ditos

Ao incorporar o discurso já dito, o autor imprime sua valoração apreciativa refletida no conteúdo, bem como nas escolhas estilístico-composicionais. Bakhtin (2010b [1934/1935]) afirma que nem todas as palavras dos outros poderiam ser colocadas entre aspas, pois há várias formas de incorporação do discurso alheio, que vão além dos modelos gramaticais de transmissão do discurso, quer seja o discurso relatado direto ou indireto. Sendo assim, observamos variados movimentos dialógicos em *Trecho de um relatório*, dos quais destacamos o movimento dialógico de distanciamento do *Deutschum* (a germanidade, como já visto). Torna-se evidente a intenção da obra, por meio da

declaração de seu autor, Orestes Guimarães, afirmando que: “Fiz a modificação dos horários, que se impunha pela necessidade de aumentar o numero de algumas aulas relativas a certas disciplinas *incompreensíveis á maioria dos alumnos*, por entenderem muito mal o portuguez” (GUIMARÃES, 1918c, p. 2, grifos do autor). Embora o movimento dialógico de distanciamento em relação ao *Deutschtum* não esteja explícito, podemos entrever que a obra visava instituir a língua nacional como a língua de uso do contexto social. Assim, como veremos no capítulo a seguir, Orestes Guimarães *recomendaria* o incentivo à prática vocabular, bem como à tradução.

Nesse sentido, para a constituição de seu discurso em *Trecho de um relatório*, Orestes Guimarães estabeleceu relações dialógicas com enunciados já ditos sobre educação, ensino de línguas, assimilação de teuto-brasileiros, sendo que, com muitos deles, fixou uma relação de concordância, de modo que esses discursos sustentassem sua intenção discursiva. Por sua vez, com outros desenvolveu relações de discordância, uma vez que estavam na contramão de seu projeto de dizer. Enquanto o primeiro assimila o discurso alheio, o segundo desqualifica a voz do outro, distanciando-se dela. Assim, em muitos momentos o autor apropriou-se de um já dito com o intuito de legitimar seu discurso. É o que ele realizou ao dialogar com o discurso nacionalista da época, com o discurso de assimilação do teuto-brasileiro, com a legislação de ensino, com as obras *Primeiras lições de coisas* (CALKINS, 1886) e *A arte de ensinar* (WHITE, 1911).

Para Bakhtin (2010b [1934/1935]), o autor pode enquadrar o discurso alheio de várias formas, quer o incorpore ou se distancie dele, sendo que a palavra do outro só se torna nossa quando a valoramos com nossa intenção discursiva. Em *Trecho de um relatório*, Orestes Guimarães assimilou alguns já ditos, revelando sua anuência ao discurso alheio. Há passagens em que ele incorporou o discurso de White (1911), inclusive com referência a este autor. Por meio dessa única referência, ao citar Emerson White, localizamos os demais já ditos que dialogavam com a obra *A arte de ensinar*. Desse modo, procuramos dispor, no quadro a seguir, de um lado, a voz de Orestes Guimarães e, de outro, o texto original, os já ditos assimilados de *A arte de ensinar*. Em ambas as obras, todos os grifos são dos autores.

Quadro 2 – Trechos assimilados de *A arte de ensinar*

Trecho de um relatório (GUIMARÃES, 1918C)	A arte de ensinar (WHITE, 1911)
“ <i>a primeira questão na arte de ensinar é o fim a atingir-se, sendo que esse fim aponta os processos a seguir</i> ”. (p. 2; p. 8).	“A primeira questão da arte de ensinar é o fim a atingir-se. [...] O fim a atingir-se no ensino revela o processo.” (p. 27).
“Um dos mais eminentes pedagogos, talvez o mais profundamente psychologo, Emerson, na sua obra “Arte de Ensinar”, tratando do ensino de linguagem, diz: “ <i>Tem-se salientado a expressão oral pelo motivo muito simples de que a facilidade em falar é muito mais importante no ensino primario do que a expressão escripta.</i> ” (p. 7).	“Tem-se salientado a <i>expressão oral</i> pelo motivo muito simples de que a facilidade em falar é muito mais importante no ensino primario do que a expressão escripta”. (p. 215).
“[...] não esquecendo que a aquisição de uma linguagem oral se obtem “ <i>pelo uso em connexão de todos os exercicios escolares</i> ”. (p. 8).	“Affirma-se que a facilidade na lingua adquire-se melhor pelo seu uso em connexão com outros exercicios escolares [...]”. (p. 216-217).
“Disse – por motivos de ordem pedagogica – e, de fato assim è porque “ <i>a fala e a escripta são processos syntheticos</i> ” [...]”. (p. 17).	“Mas a fala e a escripta são processos syntheticos, não analyticos, e por isso a arte da linguagem póde ser desenvolvida só pela <i>actividade synthetica</i> [...]”. (p. 224).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao parafrasear a obra de White (1911), Orestes Guimarães incorporou ao seu discurso, a seu modo, o discurso alheio, imprimindo sua apreciação valorativa, ou seja, apoiou-se em um já dito para materializar seu projeto de dizer. Apesar de utilizar o recurso das aspas nas reenunciações, em apenas uma delas imprimiu sua valoração acerca do autor, avaliando-o como: “um dos mais eminentes pedagogos, talvez o mais profundamente psychologo, Emerson [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 7). Orestes Guimarães visava reforçar seu discurso ancorando-se em um discurso de autoridade, uma vez que Emerson White era, segundo ele, “um dos mais eminentes [...], talvez o mais [...]”, demonstrando sua aprovação em relação ao autor. Valorizar o autor mencionado significava dar maior credibilidade ao seu próprio discurso e

a assimilação do discurso alheio refletia a anuência de Orestes Guimarães ao discurso de White (1911). As incorporações, além de demonstrarem a aproximação, a sintonia dele ao discurso de White, evidenciavam o desejo de equiparar ambos os discursos como convergentes. Ademais, as expressões avaliativas como *eminente e o mais profundamente psycholgo* realçavam a concepção de ensino de língua que Orestes Guimarães pretendia legitimar, análoga à concepção de White (1911)⁵¹. Há, ainda, outro movimento dialógico que revelava a semelhança entre a prática que Orestes Guimarães buscava instituir em *Trecho de um relatório* e o já dito que incorporou, pois afirmou que a

orientação do ensino deve partir dos órgãos propulsores, de cima para baixo, afim de haver a necessária unidade, coesão e uniforme evolução no conjunto do aparelhamento escolar. Aliás, adiantados países, possuidores, de traquejados professores, como a **Argentina**, inserem nos seus programmas de ensino a metodologia a seguir”. (GUIMARÃES, 1918c, p. 18, nosso grifo).

O autor fez referência à Argentina pela semelhança das ações político-educacionais implementadas nos dois países. Tanto que, em 1911, Orestes Guimarães mencionou a Argentina como feliz por cuidar “de reformar os horisontes patrios!” (GUIMARÃES, 1911, p. 7). O modelo escolar argentino também já havia sido elogiado por Ruy Barbosa, conforme citação feita no *Parecer sobre o Ensino Primário*, pois afirmou que: “A nossa **progressista visinha** do sul, a Republica Argentina, admitiu [...] nas suas escolas publicas ‘essas lições de coisas, que adquirem no ensino da primeira idade uma importancia sempre crescente’.” (BRASIL, 1883, p. 165, nossos grifos). Em *A nacionalização do ensino*, Orestes Guimarães também citou a Argentina como país que resolvera o problema da língua, decorrente da imigração (GUIMARÃES, 1925b). Como já vimos no capítulo dois, os enunciados refletem as relações dialógicas, sempre permeadas pela ideologia. Aqui, reverberam a dialogicidade política entre o Brasil e a Argentina que, por considerarem a imigração um problema, buscavam, por meio da escola, dirimir essa questão. Orestes Guimarães apoiou seu discurso no fato de *adiantados países* já possuírem essa orientação pedagógica, deixando implícita a classificação de atrasado ou ultrapassado para o país que não

⁵¹ Na seção 4.2 discutiremos, de forma mais detalhada, as relações entre *A arte de ensinar* e *Trecho de um relatório*.

adotasse as orientações propostas. Efetivamente, conforme Gvirtz, Vidal e Biccás (2009), a Argentina, já no século XIX, comportava um sistema homogêneo de ensino, almejado pelo Estado brasileiro.

Como já abordamos a questão da intenção discursiva, podemos afirmar que, tendo como interlocutores previstos os professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras, Orestes Guimarães, representante da voz do estado, por meio dessa assertiva também deixava implícita uma avaliação negativa acerca dos professores. Ou seja, se os interlocutores são os professores, o fato de rejeitarem as orientações propostas na obra, os classificaria como atrasados, ultrapassados.

Além de dialogar com a obra de White (1911) e com o discurso político da elite da época, que defendia o progresso no ensino, a exemplo de países como a Argentina, Orestes Guimarães ancorou-se em já ditos dos programas de ensino, bem como da legislação educacional vigente no estado, como por exemplo nesse trecho: “Esse momento é quando o professor começa a ministrar a seguinte parte: *‘copia de pequenos trechos, ora do livro, ora dos escriptos pelo professor no quadro negro’*.” (GUIMARÃES, 1918c, p. 15, grifos do autor). Nele, o autor reiterava o que previa o programa de ensino, pois “copia de pequenos trechos ora do livro, ora dos escriptos no quadro pelo professor. Cópia de pequenos bilhetes e de cartas escriptos no quadro, pelo professor.” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 19). Em toda a obra há presença da dialogicidade com a legislação de ensino, assim como nesse trecho:

Aliás, esse dever é expresso pelo artigo 19 do Regimento Interno. O snr. director jamais deve deixar de observar os preceitos estabelecidos nesse artigo e no 279, n. 33, do citado Regulamento, pois, da exacta execução desses preceitos depende o bom desempenho dos trabalhos que cabem ao pessoal subalterno [...]. (GUIMARÃES, 1918c, p. 1-2).

No excerto, embora Orestes Guimarães se dirigisse ao diretor, a assimilação desses já ditos tinha por intuito reforçar, ou seja, lembrar as diretrizes legais, colocando-se ao lado do governo que ele representava. Em outra passagem, o autor dialogou com o programa de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c), recomendando aos professores que

[...] cada parte do programma, convenientemente processada, CONSTITUE EXCELLENTE ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO

DA LINGUAGEM”. (GUIMARÃES, 1918c, p. 3, grifos do autor).

A ênfase concedida ao “desenvolvimento da linguagem” evidenciava o motivo da publicação de *Trecho de um relatório*, dirigida aos professores das escolas situadas em zonas de imigração estrangeira. Como já vimos, o governo estadual buscava instituir a ideologia nacionalista, oriunda da corrente Positivista do período. Desse modo, a língua passou a ser o alvo da implementação da ideologia estatal, um dos pontos mais emblemáticos da cultura de um povo.

Em outros excertos, no entanto, em que Orestes Guimarães cria um certo distanciamento em relação ao já dito, como em:

No ensino de leitura á infância, snr. director, dominam duas correntes pedagogicas. Uma dessas correntes entende que na leitura deve predominar *a arte de expressar correntemente as palavras escriptas ou impressas*; outra considera a leitura *a arte de assimilar o pensamento quando expresso em manuscripto ou impresso*. [...] o predomínio da primeira corrente seria um grande mal, pois, desconhecendo as crianças o sentido da maioria ou da quasi totalidade dos vocábulos, a leitura por esse modo seria, *ipso-facto*, um verdadeiro *papaguear*; a outra corrente, exclusivamente a que considera a leitura a arte de assimilar o pensamento, empregada tambem não satisfaria aos fins que se devem ter em vista, pois, neste caso, a leitura poderia ser *silenciosa*, o que prejudicaria a aprendizagem da pronuncia, da expressão oral. (GUIMARÃES, 1918c, p. 3, grifos do autor).

Bakhtin argumenta que o uso de itálico pode aparecer como “a fala alheia dissimulada” (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 110), ou como sendo “as palavras do autor, mas à maneira com que ele expressa o que todo mundo sabe [...]. O próprio autor como que parece não ter dúvidas a respeito.” (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 111). Ainda que implicitamente, o excerto dialoga com *A arte de ensinar e Primeiras lições de coisas*, uma vez que o método intuitivo, como veremos, notabilizou-se pela publicação de *Primeiras lições de coisas* e pertencia à segunda corrente. Conforme o próprio White (1911, p. 186), a primeira corrente estava representada pelos seguintes métodos: “[...] methodo do a-b-c, o methodo syllabico, o methodo fônico, o methodo synthetico [...]”.

Já à segunda pertenciam: “o methodo da palavração, [...], o methodo das sentenças, o methodo intuitivo” (WHITE, 1911, p. 186).

No próximo capítulo, em que abordamos essas obras com as quais *Trecho de um relatório* dialogou no que se refere ao ensino da linguagem, analisamos as concepções de ensino de Língua propostas em cada uma delas e qual a abordagem sugerida por Orestes Guimarães. Vale observarmos como ele citou as duas correntes, sem incorporá-las explicitamente ao seu discurso, explicando que nenhuma delas “satisfaria aos fins que se devem ter em vista”, a fim de viabilizar sua proposta pedagógica para as escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras. Outra relação dialógica de distanciamento pode ser observada em:

O professor irrita-se, atira-se a emendar, e depois de consumir horas nesse trabalho, entrega-o ao alumno; **mas** tantas são estas emendas, que até reduziram os trabalhos primitivos a hieroglyphos, dignos da attenção de um Champolion⁵² **mas** improprias á assimilação das intelligencias infantis. [...]. Tal systema de correccão, muito em voga noutros tempos, **não** desperta a attenção e acaba por tornar-se uma cousa enfadonha ao alumno. (GUIMARÃES, 1918c, p. 8, nossos grifos).

Nesse trecho, o autor distancia-se da prática dos professores, julgando-as *impróprias*. Além de desqualificar o interlocutor, isto é, os professores das zonas de imigração, ele se utilizou da ironia, comparando a correção da produção escrita do aluno, pelo professor, a hieróglifos, creditando ao professor a ineficiência no ensino da escrita. A presença do operador argumentativo *mas* sugere a ineficiência da correção feita pelo professor, pois era *imprópria à inteligência infantil*, desqualificando a prática docente. E continua afirmando que, embora “muito em voga”, essa prática não provocaria a atenção do aluno.

Outro movimento dialógico em que o autor se distancia do já dito, desqualificando a voz dos professores, está presente em: “Isso, que constitue um enunciado de profunda observação, de logica e naturalidade, *não é compreendido por um grande numero de professores [...]*”. (GUIMARÃES, 1918c, p. 7, grifos do autor). O autor desqualificava a classe docente por meio da estratégia de coletividade, isto é, *um grande*

⁵² Conforme Bardari [s. d.], Jean-François Champollion (1790- 1832) foi um linguista francês e o primeiro estudioso a decifrar os hieróglifos egípcios.

número de professores. Assim, implicitamente, ele incluía os professores das escolas situadas nos *centros de origem alemã*. Similarmente, em: “Isso que alguns pedagogos condemnam – por atirar a liberdade de acção aos snrs. professores – constitui a meu ver, uma beleza do nosso programma [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 18), o uso dos pronomes *isso* e *alguns* demonstrava, novamente, a intenção de desqualificar a voz docente, sobretudo as vozes divergentes. Podemos observar que o uso das expressões “muita gente”, “grande número de professores” e “alguns pedagogos” referem-se, de forma vaga, aos sujeitos, desabonando a voz docente.

São tentativas de desqualificação do discurso dos professores, a fim de facilitar a abertura à sua proposta pedagógica. De certo modo, todos os movimentos dialógicos que visavam à desqualificação dos professores, ora no que concernia à prática, ora no que dizia respeito à concepção teórica, pretendiam, efetivamente, colaborar para a adesão dos professores interlocutores ao seu projeto discursivo que, como vimos, era assimilar os teuto-brasileiros por meio do ensino da língua nacional. Falando de um lugar socialmente privilegiado e, como autoridade do governo, Orestes Guimarães envidou variados esforços para cumprir o projeto ideológico nacionalista.

Para Bakhtin (2010b [1934/1935]), o afastamento do autor em relação à voz alheia revela a refração das opiniões, bem como das intenções em relação ao discurso do outro. No prefácio da obra, Orestes Guimarães já relatava que

Muita gente, porêm, que estava de acordo commigo neste modo de pensar, começou contrariamente a entender, depois da declaração de guerra a que fômos forçados, – *que se pôde ensinar a crianças que só falam allemão, sabendo-se apenas o portuguez* [grifo no original]. (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], nossos grifos).

Orestes Guimarães afastou-se do já dito em um movimento dialógico que revelou a desqualificação das vozes alheias, por meio da expressão “muita gente [...] que estava de acordo comigo”. O autor introduziu a fala alheia, distanciando-se dela, afirmando discordar da visão pedagógica de um grupo, que ele apenas apresentou genericamente, o qual defendia o ensino exclusivo da língua portuguesa nas escolas das comunidades teuto-brasileiras. De certo modo, ao se distanciar desse discurso, Orestes Guimarães procurou preparar seus interlocutores para a

aprovação das orientações apresentadas em *Trecho de um relatório*. Com o mesmo efeito, igualmente afirmou que:

Si, para ensinar o portuguez a quem só fala o allemão, o professor tem necessidade de conhecer esta ultima lingua, bem é que se conserve nos programma da Escola Normal e escolas complementares o ensino do allemão, **não obstante o jacobino modo de pensar dos que entendem que apprender uma certa e determinada lingua é homenagear a nação que a fala!** (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], nossos grifos).

O autor primeiro apresentou sua justificativa e, em seguida, pela introdução de *não obstante o jacobino modo de pensar*, trouxe o já dito que refratava. Para compreendermos a asserção, é fundamental entendermos a definição de jacobinismo na política. Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), o termo *jacobino* foi utilizado após a Revolução Francesa (1789-1799) para denotar uma corrente política radical, em que

A interpretação que chamaremos democrática vê no Jacobinismo um momento de ruptura, necessariamente violento, contra o mundo feudal da monarquia reacionária: nesta interpretação, os jacobinos tornam-se heróis trágicos, como certos heróis antigos, porquanto encarnam as necessidades da história e as dores do parto da nova civilização democrática. (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p. 654).

No Brasil, os jacobinos representavam os republicanos mais radicais, defensores da língua nacional, como citado por Orestes Guimarães. Desse modo, ao mesmo tempo em que ele apresentava um já dito, referindo-se aos jacobinos, para os quais a língua era o símbolo nacional, utilizava-o para justificar o ensino da língua alemã na Escola Normal, afastando-se do jacobinismo ao qual ele mesmo pertencera. Esse movimento dialógico de distanciamento tinha por objetivo cumprir a intenção discursiva de *Trecho de um relatório*: obter a adesão de seus interlocutores, os professores das escolas situadas nos *centros de origem alemã*.

Há ainda dois outros movimentos dialógicos de distanciamento, ambos com a mesma intenção: afastar-se dos livros didáticos alemães, o que ocorreu por meio da publicação do *Parecer sobre a adoção de obras didáticas* (GUIMARÃES, 1911), homologado pelo Decreto n. 596 (SANTA CATHARINA, 1911g), instituindo seu uso em todos os grupos escolares e escolas isoladas. Mais tarde, por meio do Decreto n. 1.062 (SANTA CATHARINA, 1917b), que regulamentava as obras didáticas a serem utilizadas nas escolas públicas estaduais. Consoante Silveira (2013), desde o início do século XX, havia extensa produção de material didático para as escolas teuto-brasileiras, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Por esse motivo, a regulamentação das obras que seriam utilizadas nas escolas públicas visava o afastamento dos didáticos escritos por alemães para os teuto-brasileiros.

Os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento de já ditos, como vimos, estavam presentes na obra a fim de cumprirem um projeto de dizer: a assimilação dos alunos das comunidades teuto-brasileiras. Há, ainda, outro movimento dialógico importante na constituição do discurso de *Trecho de um relatório*, que é o movimento dialógico de antecipação da resposta do interlocutor, que o autor procurava refratar e que analisamos na seção a seguir.

3.4.2 Os movimentos dialógicos de antecipação da reação-responsiva do interlocutor

Orestes Guimarães, por meio da antecipação da reação-responsiva de seus interlocutores, os professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras, buscava a adesão destes. Esse caráter persuasivo, como veremos, nem sempre ocorria de forma sutil, pois frequentemente moldava-se pela imposição, caracterizando seu tom autoritário. Para Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]), todo discurso retórico é persuasivo, dado que tenta mobilizar o interlocutor a um determinado ponto de vista. Como a obra *Trecho de um relatório* está repleta de enunciados prefigurados – movimento dialógico que aparece desde o prefácio até à última página –, selecionamos alguns trechos que, acreditamos, melhor reflitam o discurso dirigido aos professores.

O movimento dialógico autoritário materializa-se pela presença da modalização deontica. Nesse sentido, podemos situar os modalizadores utilizados na obra como pertencentes ao âmbito do discurso de autoridade, uma vez que visavam instituir uma conduta por parte dos professores que lecionavam nas escolas situadas nos *centros de origem alemã*. É por meio do discurso autoritário, que se materializa por meio

das marcas linguísticas de modalização deôntica, que o autor procurava impor seu ponto de vista. Os modalizadores deônticos⁵³ representam as intenções, bem como a atitude do autor perante os enunciados. Segundo Ducrot e Todorov (1998), a utilização de modalizadores como *ter*, *dever*, *é necessário* e *é preciso*, por exemplo, constituem uma transformação de modo e podem imprimir ao enunciado uma possibilidade ou necessidade.

Assim, em “**Seguireis os processos preconizados no programma** e mais o seguinte: logo que os alunos leiam um vocábulo, uma sentença, o professor **deve dar** a tradução do vocábulo [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 4, nossos grifos), Orestes Guimarães enunciou, por meio do *seguireis*, a ação esperada do professor e, na mesma frase, inseriu outra ordem por meio de *deve dar*, sendo que ambas buscavam intervir na prática docente. Vemos, desse modo, a presença do movimento dialógico autoritário por meio do uso do imperativo, outro recurso de modalização deôntica, presente em toda a obra.

No trecho: “Durante qualquer exercício, professores e alunos **devem pronunciar** em voz alta e correctamente os termos” (GUIMARÃES, 1918c, p. 8, nossos grifos), igualmente, o autor visava orientar a didática dos professores, porque *durante qualquer exercício, professores e alunos devem pronunciar em voz alta e corretamente os termos*. Há a reiteração do *dever*, cujo objetivo era mobilizar o corpo docente para a prática vocabular (oral e escrita). Para Orestes Guimarães, a forma mais rápida de se alcançar o êxito no ensino da língua portuguesa consistia no ensino do vocabulário, bem como no reforço da pronúncia pelo professor. Na orientação a seguir, encontramos outra *recomendação imperativa* aos professores:

Recommendo-vos: [...]; 2º – **que exijais** que as creanças pronunciem e concatenem as expressões, não esquecendo QUE BONS PROFESSORES NÃO SÃO AQUELLES QUE FALAM MAIS, POREM AQUELLES QUE CONSEGUEM QUE SEUS ALUNOS FALEM [grifo no original]; 3º – que, além dos **exercícios preconizados no programma**, [...], ainda **deveis fazer os exercícios que por diversas vezes me vistes fazer** [...]. (GUIMARÃES, 1918c, p. 9, nossos grifos).

⁵³ Segundo Gomes (1998) o termo *deôntico* tem sua origem na palavra grega *déon* (necessidade, o que é preciso). Nesse sentido, a modalização deôntica refere-se às normas, no sentido do que seja obrigatório, necessário ou permitido.

Vale lembrarmos que o trecho constitui parte de um relatório de visita ao Grupo Escolar Luiz Delfino e, na época, Orestes Guimarães e sua esposa exemplificavam, diante dos professores o modo como deveriam lecionar, como vimos na seção 3.1 O excerto demonstra outro movimento dialógico que buscava intervir na prática docente, reiterando a importância da oralidade (compreendida como oralização da escrita) e o ensino vocabular para os alunos das escolas situadas em zonas de imigração alemã, os teuto-brasileiros que o governo desejava assimilar. Por meio de um verbo indicativo, com noção de imperativo (*recomendo*), Orestes Guimarães insistiu na orientação para que os professores conduzissem a prática da pronúncia em sala de aula. O presente do indicativo com noção de imperativo é outro recurso modalizador do discurso de Orestes Guimarães. Consoante Silva, J. M. (2012),

via de regra, podemos identificar ou classificar o verbo *recomendar* como marcado pelo modo indicativo, com noção de declaração. No entanto, há que se levar em conta o fato de o verbo, em sua própria essência semântica, abrir caminho para a leitura não só de um conselho, próximo ao desejo do locutor de que algo seja feito, mas ainda permitir associação com o traço de obrigatoriedade que o fato exige [...]. (SILVA, J. M. 2012, p. 45, grifos da autora).

Com efeito, as recomendações de Orestes Guimarães visavam produzir o efeito de um conselho, uma sugestão, visando sua aproximação aos interlocutores, os professores, e, conseqüentemente, o efeito desejado pelo autor: a concretização de sua intenção discursiva, cujo cerne, como reiteramos, era a assimilação do teuto-brasileiro. A recorrência da expressão *recomendações* reforça o perfil discursivo autoritário de *Trecho de um relatório*, com vistas à adesão do interlocutor. Compreendemos que o uso de *recomendo*, nesse caso, representa um eufemismo, uma modalização para uma ordem implícita.

Ademais, o uso de caixa alta, como em: “[...] BONS PROFESSORES NÃO SÃO AQUELES QUE FALAM MAIS, PORÉM AQUELES QUE CONSEGUEM QUE SEUS ALUNOS FALEM [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 9), reflete o ensino que o autor buscava instituir nas escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras: prática da pronúncia com foco no ensino vocabular. Essa foi a diáde em que consistiu o ensino de língua portuguesa em *Trecho de um relatório*, como veremos no próximo capítulo. Vejamos que ele dialoga com os

professores e o faz sem sutileza, revelando, mais uma vez, o conceito de bom professor e visando afetar a prática docente.

O discurso de Orestes Guimarães é marcado pela imposição, que aparece sob a forma de modalizações deônticas. A utilização dos verbos no imperativo passa a ser um recurso dialógico, cujo fim era inculcar na consciência, na prática docente, o discurso ideológico que deveria acompanhar as ações dos professores. Já vimos, na seção 3.2 como o autor absteve-se, em *Trecho de um relatório*, do uso de expressões que eram recorrentes em comunicações com o governo (em qualquer instância), como: língua pátria, língua nacional, língua do país. Apesar de usar *nossa língua e língua vernácula* (GUIMARÃES, 1918c, prefácio [s. p.]; p. 2), não há referência explícita da ligação entre língua e nacionalização, ou melhor, entre o ensino da língua portuguesa e o desejo de assimilação do teuto-brasileiro na obra. O que o discurso de Orestes Guimarães visava encobrir era que o governo estadual almejava a assimilação dos teuto-brasileiros, ao contrário de somente inseri-lo no contexto social de prática da língua portuguesa, como procurava incutir no senso comum. Logo, por meio dos movimentos dialógicos de persuasão, inclusive o de apagamento do discurso de assimilação do teuto-brasileiro, Orestes Guimarães buscava convencer seu interlocutor.

A presença da modalização deôntica, materializada predominantemente pelo verbo auxiliar modal *dever*, dirigia-se à prática docente e apareceu em vários trechos da obra. Em todos eles, a prescrição revelava um movimento dialógico que pretendia a adesão do corpo docente ao discurso do estado, deixando implícita a ideia de que ações contrárias às determinadas em *Trecho de um relatório* denotariam um desempenho docente inadequado, ultrapassado.

Bakhtin, em *O Discurso no romance*, utiliza, com mais frequência, a expressão *palavra autoritária*, embora também mencione o “discurso autoritário” (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 144), o que consiste em uma sinonímia, em russo, como já visto. De acordo com o autor, o discurso autoritário

exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. Também ela não permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra, ou com seus limites, quaisquer comutações graduais ou móveis, variações livres criativas e estilizantes. Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra. Ela se incorpora

indissolúvelmente à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade – com ela permanece e com ela cai. (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 144).

Argumenta, inclusive, Bakhtin que a

vinculação da palavra com a autoridade – reconhecida por nós ou não – distingue e isola a palavra de maneira específica; ela exige distância em relação a si mesma (distância que pode tomar uma coloração tanto positiva como negativa, nossa relação pode ser tanto fervorosa como hostil. (BAKHTIN, 2010b [1934-1935], p. 143).

Segundo Bezerra (2013), o discurso autoritário associa-se ao discurso dogmático, silenciando as vozes dos universos individuais e, conseqüentemente, subordinando-as ao horizonte apreciativo do autor. Bakhtin diz que a palavra autoritária “não se representa – ela apenas é transmitida” (BAKHTIN, 2010b [1934-1935], p. 144) e, além disso, ela não permite outros enquadramentos, ou a aceitamos ou a rejeitamos. Bakhtin (2010b [1934-1935]) concebe o discurso autoritário como a palavra ideológica do outro, que tanto pode ser reconhecida ou rejeitada interiormente. De acordo com o autor, nosso discurso interior acaba moldando-se pela palavra autoritária exterior, pois inevitavelmente a elaboramos, gradual e lentamente, de forma quase imperceptível.

Orestes Guimarães também procura o engajamento do interlocutor já no prefácio da obra, em dois movimentos dialógicos “É o caso dos **nossos centros de origem alemã**, para onde é preciso enviar professores que falem o idioma alemão. [...] onde, portanto, a presença de um professor público que não soubesse expressar-se na língua alemã nada adiantaria ao ensino da **nossa língua**” (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.], nossos grifos). Notamos como o autor, ao utilizar a primeira pessoa do plural, procura se colocar junto de seus interlocutores, isto é, *nossos centros* e *nossa língua*. Assim, tentava a adesão dos professores, por meio da antecipação da resposta do interlocutor.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2013 [1929]) explica que no discurso prefigurado, o discurso do outro passa a influenciar de fora para dentro o discurso do autor, sendo possíveis diversos graus de inter-relação. Para Rodrigues (2001, p. 213), nem sempre a fala do leitor, nesse movimento dialógico de antecipação da réplica, está incorporada à fala do autor, mas “sente-se a presença tensa

de uma possível reação sua à palavra do autor, que tenta justificar a sua posição [...]”. Conforme a autora, o discurso prefigurado apresenta-se de forma mais sutil, diluída no texto, sendo mais difícil a sua identificação. No entanto, pelo uso de alguns operadores modais e argumentativos pode-se reconhecê-lo. Observa a autora, inclusive, que o discurso prefigurado geralmente visa à adesão do leitor à perspectiva do autor, “que só vai produzir seu efeito se o movimento discursivo conduzir favoravelmente o leitor à perspectiva do autor [...].” (RODRIGUES, 2001, p. 213).

Desse modo, acreditamos que os movimentos dialógicos de Orestes Guimarães representavam o discurso do governo, representante dos discursos dominantes da época, o do nacionalismo, o do positivismo, por exemplo, orientado para seu interlocutor, cujo intuito era assimilar o aluno teuto-brasileiro. Assim, os movimentos dialógicos prefigurados consistem em um certo mascaramento ou dissimulação discursiva em que o autor, antecipando a resposta de seu interlocutor, buscava abafá-la.

Como vimos, nem sempre Orestes Guimarães foi sutil em sua reação à resposta antecipada do interlocutor, dado o tom autoritário em vários trechos da obra, por meio das modalizações deônticas. O fato de os teuto-brasileiros passarem a figurar no horizonte social/axiológico do Estado, como já comentado, passou a moldar as ações discursivas catarinenses, como as constantes da obra *Trecho de um relatório*, assinada pelo porta-voz do estado, Orestes Guimarães. As relações dialógicas inserem-se no cronotopo de interação da obra, que considerava o teuto-brasileiro como um *perigo*.

Em virtude desse *perigo* iminente, anunciado por diversos nacionalistas desde a vitória da Alemanha contra a França, em 1870, como já discutido, o Estado procurou variadas estratégias de assimilação dos teuto-brasileiros. Nesse sentido, *Trecho de um relatório* foi mais uma tentativa que, por meio da língua visava instituir a ideologia nacionalista, em confronto com o *Deutschtum* (a germanidade). Eram duas forças atuando simultaneamente, sendo de um lado o discurso nacionalista do governo, vinculado ao Positivismo; de outro, a germanidade, a cultura alemã, que os teuto-brasileiros mantinham nas comunidades situadas em zonas de imigração.

Portanto, *Trecho de um relatório*, ora por meio dos movimentos dialógicos de distanciamento do *Deutschtum* (ainda que implicitamente), ora por meio da assimilação de já ditos – como aqueles relacionados às obras de Calkins (1886), White (1911) e da legislação de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c) e, especialmente, por meio da antecipação da reação-responsiva de seu interlocutor, procurou efetivar seu projeto de dizer: assimilar o teuto-brasileiro.

Por essas razões, contemplando os objetivos do governo estadual, veremos, no próximo capítulo, que *Trecho de um relatório* se fundamentava sob uma concepção de língua parcialmente divergente do método intuitivo e, talvez por isso, Orestes Guimarães tenha, com frequência, atuado de forma a persuadir seus interlocutores: os professores das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras. Veremos, assim, quais as concepções de ensino de linguagem que *Trecho de um relatório* buscava instituir.

4 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LINGUAGEM QUE FUNDAMENTARAM *TRECHO DE UM RELATÓRIO*

Orientados pela perspectiva dialógica da linguagem, no capítulo anterior procuramos analisar os aspectos dialógicos e sócio-históricos de *Trecho de um relatório*. Para abordarmos a concepção de ensino de linguagem⁵⁴ apresentada nessa obra é fundamental que nos aproximemos antes de outros enunciados sobre o tema e com as quais ela dialoga: *Primeiras lições de coisas*, de Norman A. Calkins (1886), e *A arte de Ensinar*, de Emerson White⁵⁵ (1911).

Portanto, as duas seções iniciais deste capítulo destinam-se à análise dessas obras, tendo como foco as concepções de ensino de linguagem que as nortearam. Nossa análise tem como ponto de partida a obra mais antiga com a qual *Trecho de um relatório* dialoga, ainda que de forma implícita, como vimos no capítulo anterior. Desse modo, na primeira seção (4.1) apresentamos *Primeiras lições de coisas*, a qual, ainda que não tenha sido mencionada explicitamente em *Trecho de um relatório*, aparece nos programas de ensino do estado de Santa Catarina. Apesar de o método intuitivo já ter sido adotado pelo Império, foi essa publicação que concedeu visibilidade a ele no Brasil. Publicada em 1886, pela tradução de Ruy Barbosa, influenciou substancialmente a composição do programa de ensino do estado de Santa Catarina (SANTA CATHARINA, 1914c), com a qual *Trecho de um relatório* também dialoga, como dissemos.

Em seguida, na seção 4.2, exploramos as concepções de ensino de linguagem presentes em *A arte de ensinar*, com as quais *Trecho de um relatório* também estabeleceu diálogo. Nossa intenção é apresentar as concepções de ensino de linguagem presentes nas duas obras, a fim de identificar a linha teórico-pedagógica seguida por Orestes Guimarães (seção 4.3). A partir dessas análises, poderemos dissertar sobre a finalidade do ensino de língua que orientou *Trecho de um relatório*, que abordamos na seção (4.4).

⁵⁴ Em função da concepção de língua que adotamos, utilizamos *língua* e *linguagem* como sinônimos, tal como explicado na seção 2.2. No entanto, como as seções 4.1, 4.2 e 4.3 dedicam-se à análise das obras *Primeiras lições de coisas*, *A arte de ensinar* e *Trecho de um relatório*, em cada uma delas adotaremos as nomenclaturas utilizadas por seus autores.

⁵⁵ Inicialmente, como só tivemos acesso à versão digital de *A arte de ensinar*, em língua inglesa, trabalhávamos a partir dela. No entanto, posteriormente localizamos a versão em língua portuguesa, escolhendo-a para nossa análise.

Nesse sentido, as seções a seguir analisam: a concepção de ensino de linguagem na obra *Primeiras lições de coisas* (4.1); a concepção de ensino de linguagem em *A Arte de ensinar* (4.2); e as concepções assumidas na obra *Trecho de um relatório* (4.3) para os ensinamentos de leitura, linguagem oral e linguagem escrita. Em todas elas, sempre que oportuno, procuramos dialogar com o programa de ensino de Santa Catarina (SANTA CATHARINA, 1914c), a fim de cotejar os pontos de confluência e afastamento entre a obra analisada e o programa, outro enunciado com o qual *Trecho de um relatório* mantém relações dialógicas. O resultado dessas análises e das do capítulo anterior nos conduzirão à resposta ao objetivo central de nossa dissertação: analisar a finalidade do ensino de língua presente em *Trecho de um relatório*, o que será feito na seção 4.4. Assim, a seção a seguir inicia pela análise da obra *Primeiras lições de coisas*.

4.1 PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS E O ENSINO DA LINGUAGEM

Segundo Teive e Dallabrida (2011), Orestes Guimarães orientava os professores a prepararem as aulas tendo como guia a obra *Primeiras lições de coisas*. O método intuitivo, no Brasil, ganhou forma através das orientações pedagógicas da norte-americana Miss Marcia Priscilla Browne⁵⁶, professora da Escola Normal paulista, comenta Fiori (1991, p. 81), com “lições curtas e adequadas à idade, alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos, trabalhos manuais de torno ou modelagem”.

Primeiras lições de coisas foi publicada no Brasil em 1886, pela tradução de Ruy Barbosa. A primeira edição da obra, de autoria do norte-americano Norman Allison Calkins, foi impressa em 1861, sob o título *Primary object lessons*, tendo sido largamente reeditada e traduzida para várias línguas. Segundo Valdamarin (2001), seu autor foi professor de metodologia do ensino e diretor de ensino primário na cidade de Nova York. No prefácio à primeira edição, Calkins (1886) fez referência a Pestalozzi, afirmando que

⁵⁶ Mortatti (2000, p. 83) afirma que ela foi apresentada como “professora solteira e rica que ensinava por prazer e vocação”. E, além de já ter atuado como diretora nos Estados Unidos, foi responsável pela Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, em São Paulo. De acordo com a autora, ela também foi partidária das teses darwinistas defendidas por Caetano de Campos, governador de São Paulo e idealizador da reforma educacional nesse estado, que teve início em 1890. Segundo Riolfi (2009), Miss Browne foi responsável por introduzir, no Brasil, o método analítico, isto é, do todo para as partes, modelo norte-americano de ensino de leitura.

[...] disse, ao cerrar do século dezoito, o grande educador suíço Pestalozzi: ‘A observação é absolutamente a base de todo o conhecimento. O que antes de tudo, pois, se deve ter em mira, na educação, é habituar o menino a observar exacta, e depois a exprimir correctamente o resultado do que observar’. (CALKINS, 1886, p. XVII).

Santos, M. P. (2013) afirma que o método intuitivo adquiriu notoriedade por meio do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que seguia as concepções pedagógicas de Jean Jaques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804). Apesar do momento racionalista em que vivia, Rousseau privilegiava o sentimento, a educação das emoções e defendia “uma educação próxima da natureza, baseada na liberdade e na igualdade dos homens” (SANTOS, M. P. 2013, p. 5). Influenciado pelas ideias de Rousseau, acrescenta Santos, M. P. (2013, p. 6), Kant concebia que a educação tinha por objetivo “desenvolver as faculdades humanas mediante a própria razão, mas o fim supremo da pedagogia seria a formação do caráter moral que permite cumprir retamente o destino individual e social do homem”. Conforme o autor, essas foram as bases gerais do método intuitivo, que influenciaram Pestalozzi e, conseqüentemente, *Primeiras lições de coisas*.

Apesar de *Primeiras lições de coisas* ser reconhecida como a primeira obra publicada no Brasil a definir o método intuitivo, ele já vinha sendo discutido, segundo Schelbauer (2006), em conferências e congressos desde o Império. No Brasil, inclusive, o método intuitivo foi oficialmente adotado por meio do Decreto n. 7.247, de 1879 (BRASIL, 1879), o qual previa que

[...] O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas [...]: Lingua nacional; Lingua franceza; Arithmetica, algebra e geometria [...] **Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas**, Principios de lavoura e horticultura; Calligraphia e desenho linear [...]. ” (BRASIL, 1879, p. 196, nossos grifos).

Conforme podemos observar no decreto, o método das lições de coisas, em vez de método de ensino, foi concebido como disciplina, o que ocasionou a dificuldade de sua apreensão pelos professores (SCHELBAUER, 2006; VALDEMARIN, 2001). Assim, muitos o compreendiam como conteúdo a ser ensinado, fato alertado por Ruy

Barbosa em vários pareceres sobre a instrução primária, complementa Valdemarin (2001).

Silveira (2013, p. 312) esclarece que, embora equivocadamente concebido, o método intuitivo era considerado, no Império, como “importante elemento de renovação do ensino, principalmente com o objetivo de alcançar as classes populares, ao lado da formação de professores”. Nesse sentido, Schelbauer (2006) afirma que a educação passava de uma base cientificista para uma mais prática, que visava o ensino útil, entendido como noções de coisas ou lições de coisas. Com efeito, no *Parecer sobre a adoção de obras didáticas*, obra em que Orestes Guimarães criticava o uso dos compêndios, apresentou sua apreciação valorativa sobre o ensino utilitarista que deveria predominar, pois:

O assumpto com effeito, para que adoptarmos livros de leitura que ensinem ás creanças: ‘brinquedos com bolas de néve, que lhes narrem o uso de materias que não possuimos, que lhes descrevam em contos cheios de saudades – o canto do rouxinol, do cuco, da cotovia e as belezas de céos etc., que jamais viram’?! Não será mais justo, mais natural e **proveitoso** lhes dar nos livros que lhes digam: onde são encontrados o café, o matte, o cacau, a borracha, o assucar, o algodão, as madeiras etc?! Como são colhidos, preparados e exportados? (GUIMARÃES, 1911, p. 8, nosso grifo).

Apesar de citar livros (compêndios) que, de fato, não traduziam a realidade brasileira, há nessa afirmação o interesse pelo ensino *proveitoso*, útil, o conhecimento aplicável, em detrimento do ensino enciclopédico. Os programas da Escola Normal, bem como os programas para as escolas primárias e jardins de infância de todo o país, baseavam-se no método intuitivo, pois era considerado, afirma Schelbauer (2006, p. 19), o método “mais apropriado à difusão da instrução elementar entre as classes populares⁵⁷”. Por essas razões, o método intuitivo, conforme a autora, também passou a ser conhecido como método de ensino popular

⁵⁷ Conforme o Regulamento Geral da Instrução de 1914 (SANTA CATHARINA, 1914a), o ensino era obrigatório e restrito às as crianças de 7 a 15 anos, com matrículas gratuitas. O governo não aceitava matrículas de crianças com doenças contagiosas ou que não fossem vacinadas. Havia, ainda, exclusão de alunos por excesso de faltas (sendo 60 injustificadas ou 90 justificadas) ou por serem considerados *incorrigíveis*. As escolas deviam enviar ao governo a relação de frequência, mensalmente. Caso não atingissem o mínimo de 20 alunos nas escolas das cidades e de 15 nas demais unidades escolares, seriam fechadas.

e, mesmo inconsistentemente, de algum modo, seus princípios foram introduzidos na educação brasileira, na capital do Império, resultando na reformulação dos currículos, os quais iniciaram pela formação de professores, na Escola Normal, considerada a base da educação popular (BRASIL, 1879).

Para tentar corrigir os equívocos do Império e efetivar o projeto de nacionalização do Estado, Saviani (2001) afirma que a implementação do método intuitivo, durante a República, ocorreu por meio da publicação de diversos manuais e materiais didáticos, dentre eles a tradução e publicação da obra *Primeiras lições de coisas*. A concretização da nova didática trazia à tona, esclarece Saviani (2011), sua correta utilização. Para tanto, os governos estadual e federal fomentaram a criação de leis, diretrizes e manuais para os professores, a fim de expor o modelo processual para a elaboração e condução das aulas. Ressaltamos que *Primeiras lições de coisas* não se restringia ao ensino da linguagem. Calkins (1886) organizou a obra em vários capítulos, dentre os quais: exercícios para formar o hábito de pensar, forma, cor, número, tamanho, desenho, tempo, som, leitura elementar, qualidades das coisas, lições de coisas, corpo humano e, por fim, um capítulo dedicado à educação moral.

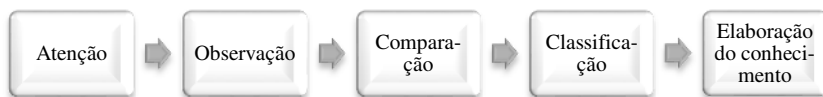
Desse modo, Valdamarin, Teive e Handam (2011) afirmam que, em Santa Catarina, Orestes Guimarães procurou alinhar-se à metodologia proposta em *Primeiras lições de coisas*. Com efeito, o método intuitivo constava como base dos programas de ensino do Estado (SANTA CATARINA, 1911d; 1914c), elaborados por Orestes Guimarães. A obra *Primeiras lições de coisas* também foi referenciada em seu relatório sobre o Collegio Municipal de Joinville (GUIMARÃES, 1909) e no *Parecer sobre a adoção de obras didacticas* (GUIMARÃES, 1911). Assim, na seção 4.3 analisamos como o método intuitivo foi abordado no ensino da linguagem em *Trecho de um relatório*. Para tanto, importa nos aprofundarmos nesta seção sobre a obra *Primeiras lições de coisas*, considerada a base do método intuitivo no Brasil.

Conforme Calkins (1886), o método intuitivo moldava-se no alicerce comeniano do *aprender fazendo*⁵⁸. Na introdução da obra, Calkins (1886, p. 3) expôs os princípios fundamentais das lições de coisas, dos quais destacamos: “O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos factos, para as causas; das coisas, para os nomes; das idéas, para as palavras; dos

⁵⁸ Comenius (1592 – 1670), conhecido como fundador da didática moderna, em sua obra *Didática Magna*, no capítulo em que trata do *Método para ensinar as artes*, definiu que se *aprende a fazer, fazendo*. (COMENIUS, 1997).

princípios, para a regras”. Explicou, ainda, que a aprendizagem se organiza em etapas cognitivas, previstas pelo método intuitivo para a elaboração do conhecimento, e que deveriam ser adotadas em todas as matérias escolares. A seguir, procuramos sintetizar as etapas da aprendizagem, conforme a obra:

Figura 1 - Etapas previstas para a aprendizagem em *Primeiras lições de coisas*



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, suscitar a atenção do aluno constituía o alicerce de uma aula pelo método intuitivo, porque:

Os hábitos de atenção firme são permanentes mananciais de educação intelectual. Ora, os hábitos adquirem-se pela reiteração do mesmo acto. Mas o grande segredo, para fixar a atenção das crianças, está em aguçá-lhes a *curiosidade* [...]. (CALKINS, 1886, p. 3, grifos do autor).

Ao discorrer sobre as etapas que conduziriam ao conhecimento, Calkins (1886, p. 4, grifos do autor) observou que “[...] *das sensações procede a percepção; a atenção*, fixada no que se percebeu, leva à observação. Enfim, graças à observação, à comparação e classificação das experiências e dos factos, alcançamos o *conhecimento*”. Ao priorizar a observação, pontua Valdemarin (2001), o método intuitivo substituiu o verbalismo pelo realismo, ensinando um ensino sensível, visível, palpável e útil. Além disso, a memorização também deixava de ser o foco do ensino, explica a autora. Para Calkins (1886), a concepção de ensino de linguagem deveria seguir as mesmas etapas (fig.1) e representava a expressão do pensamento. Por essa razão, Calkins (1886, p. 427, nossos grifos) discordava do método fônico de alfabetização, pois esse método não convinha às crianças enquanto não tivessem “aprendido certa cópia de **palavras**, encaradas como todos inteiriços como unidades da linguagem e **como expressões de pensamentos**”. Sua discordância em

relação aos métodos fônicos ou silábicos advinha do fato de a sílaba não expressar um pensamento, um objeto concreto. Assim, sua concepção de ensino de língua ancorava-se na linguagem como a expressão do pensamento, que se vinculava à corrente do subjetivismo individualista, exposta no capítulo 2. Calkins (1886) apresentou os princípios do método intuitivo para o ensino da linguagem, os quais procuramos compilar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Princípios para o ensino da linguagem em
Primeiras lições de coisas

1. A palavra é a menor unidade da linguagem.
2. Palavras representam sons, objetos e pensamentos.
3. Ensino dos nomes, depois das qualidades e, por último, das ações.
4. Articuladores textuais são ensinados somente na linguagem escrita.
5. Ensino parte do simples para o complexo.
6. Ensino da linguagem por meio de palavras familiares aos alunos.
7. Compreensão é mais importante do que decifração.
8. Bem conhecida a palavra, decompô-la em sons.
9. Visão e audição constituem a base do ensino de leitura: aluno vê, ouve e oraliza a escrita.
10. As palavras são organizadas em pares ou grupos pelo critério da similaridade ou da diferença.
11. A frase escolhida deve ter, no mínimo, uma palavra familiar ao aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro reflete um ensino de língua que toma a frase como seu limite, tendo a palavra como a menor unidade da linguagem. Isso porque, para Calkins (1886), as sílabas não refletiam sentidos, logo, o ensino deveria partir das palavras, que são a menor unidade da linguagem e plenas de significado. Ademais, quando afirmou que a compreensão era mais importante do que a decifração, Calkins (1886) reiterou sua discordância em relação ao método fônico para a alfabetização. A opção pelo ensino da linguagem a partir de palavras, segundo Braslavsky (1988), era conhecida como método das palavras ou da palavração⁵⁹.

Ainda que tenha utilizado as expressões *nomes, qualidades e ações*, notamos a presença de um ensino que pensa a linguagem a partir de classes gramaticais, ou seja, de substantivos, adjetivos e verbos.

⁵⁹ Ele consistia em um dos métodos de ensino analíticos, esclarece a autora, sendo que compõem esse grupo, também, os seguintes métodos: da frase, da oração, da estória, do texto livre, das experiências com a linguagem e cada um deles representa um momento do ensino na história.

Embora concebesse o ensino da linguagem ainda em nível de palavra ou de frase, ou seja, a língua na sua imanência, abstraída das interações, Calkins (1886) preconizava o sentido no ensino da linguagem, algo que se perderia com os métodos que aderiam à silabação.

A associação de Calkins (1886) ao subjetivismo individualista fica mais evidente no trecho em que o autor afirmava que “o meio natural de ensinar a crianças uma língua é começar pelas unidades da linguagem, que são as palavras. A linguagem depende do pensamento: as palavras são symbolos de idéas” (CALKINS, 1886, p. 426). Notemos que, conforme o autor, a função da linguagem é expressar o pensamento, isto é, as palavras traduzem o pensamento. Logo, a observação correta conduziria à exata expressão do pensamento, e por consequência, da linguagem, pois

a linguagem mesma não se ha de ensinar, emquanto o espirito não tiver sido posto em contacto pelos sentidos com as qualidades e característicos dos objectos, que nos rodeiam. Só pela observação attenta das coisas, animaes, plantas, occupaões humanas, de tudo, em summa, o que o circundar, é que o espirito do menino passará por esse processo de desenvolvimento que lhe deve infundir o poder de formar-se mais tarde no ramo de conhecimentos que o attrahir. (CALKINS, 1870, p. XXIII).

Os sentidos, especialmente a visão e a audição (conforme item 9 do Quadro 3), ganhavam relevância em *Primeiras lições de coisas*, pois o ensino da linguagem, segundo Calkins (1886), deveria compreender: o ensino dos sons da linguagem – a fim de educar o ouvido –, e o ensino de leitura. Esta, para ele, representava a base do ensino da linguagem, partindo dos objetos, representados por palavras.

Em seção intitulada *Leitura elementar*, Calkins (1886) apresentou alguns dos métodos utilizados para o ensino de leitura, detendo-se sobre o método objetivo (ou método intuitivo), sendo o recomendado pelo autor para o ensino da linguagem. Calkins (1886, p. 436) explicou que o método de ensino de leitura deveria se basear nos objetos, isto é, o método de ensinar a ler “principia, dirigindo a atenção dos alumnos para algum objeto, cujo aspecto, nome e uso lhes sejam familiares”. O autor discorreu sobre as ações dos professores para com os alunos no ensino de leitura, as quais se constituíam basicamente em: a) direcionar a atenção do aluno para um objeto ou nome que lhe fosse familiar; b) proferir o nome desse objeto; c) escrever o nome do objeto no quadro. São, basicamente, três

movimentos, que seguem o método intuitivo, pois partem da atenção. Assim, o aluno faria a associação entre a imagem e a palavra que a nomeia, explica Calkins (1886). Para Chartier e Hébrard (1995, p. 261), o ensino passava a concentrar-se no sentido (a significação), tendo a palavra como unidade mínima, “elemento privilegiado da frase”. Os autores consideram o método como uma evolução no ensino de leitura nessa época, pois passava a valorizar a compreensão em detrimento da memorização de letras, sons e sílabas. Embora o nível de compreensão estivesse restrito ao nível da palavra ou da frase, Calkins (1886) referia-se à significação das palavras e afirmava que

Para auxiliar os discípulos a descobrirem as idéas representadas em phrases e proposições, summamente releva habitual-los, de muito cedo, a ligar, na leitura, os vocabulos que a nossa enunciação liga no traduzir do pensamento. Des'tarte evitarão as creanças o mau veso de **destacar as palavras**, que as inibe de comprehenderem o sentido ás orações. (CALKINS, 1886, p. 445, nossos grifos).

Decompor as palavras, ou seja, fundamentar-se em um ensino silábico, para Calkins (1886), não condizia com a proposta de ensino de linguagem. Ele criticava o ensino mnemônico. Para ele, o ensino da leitura constituía o alicerce do ensino da linguagem, sendo que as palavras constituíam a sua base de ensino.

Quanto ao ensino da linguagem oral, Calkins (1886) julgava-a como etapa para a aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, os exercícios de *soletração oral* consistiam em “meio de ensinar proveitosamente a *soletração escripta*, conseguindo-se dest’ arte que *dois sentidos*, a vista e o ouvido, em vez de um só [...] concorram a discriminar as partes elementares da palavra” (CALKINS, 1886, p. 459, grifos do autor). No tópico em que trata do *Modo de ensinar os sons da linguagem*, Calkins (1886, p. 400) instruiu que a “analyse dos elementos exactos da palavra oral, consiste em desenvolver na infância o sentimento da realidade, educando as faculdades de observação, e habituar o menino á enunciação correcta da linguagem”, ou seja, à pronúncia correta, a fim de obter a homogeneização da língua.

Com o mesmo objetivo, no capítulo em que trata da *Importância da educação do ouvido*, Calkins (1886, p. 377) estabeleceu que “Disciplinado esse sentido no costume de ouvir atinadamente, com

facilidade se seguirá o adestrar-se a voz nos hábitos de enunciação clara e distinta”. Chartier e Hébrard (1995) afirmam que a leitura em voz alta consistia em treinamento técnico para a apreensão da norma padrão e acrescentam que o livro passava a ser subsidiário dessa prática, pois permitia “conquistar a língua elegante, desfazer-se de dialetos locais, de sotaques da aldeia ou do subúrbio” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 383). Assim, outro ponto forte do método consistia na *soletração oral* ou oralização da escrita, desempenhando papel importante para o ensino da linguagem, creditando a ela o acesso rápido à compreensão. Para Bakhtin (2010b [1934-1935]), como vimos, a concepção de língua única compreende os processos de centralização linguística, ou seja, suas forças centrípetas, que atuam no meio do plurilinguismo com vistas à unificação da linguagem. Nesse caso, a intenção do governo estadual era assimilar o teuto-brasileiro, a fim de evitar que a língua e a cultura alemãs (*Deutschtum*) se fortalecessem ainda mais, pois eram consideradas uma ameaça à ideologia nacional.

O ensino da escrita, por sua vez, restringia-se a um processo de codificação da palavra. Ruy Barbosa sintetizou a base do método intuitivo em *Primeiras lições de coisas* como essencial para o desenvolvimento da linguagem, “consistindo todas as lições [...] em exercícios de falar, e escrever” (BARBOSA, 1886, p. XII). Em toda a obra de Calkins (1886) há apenas uma página para a apresentação do ensino da escrita, em que explicava que o exercício da escrita deveria acontecer, desde cedo, com exercícios práticos: primeiro pela grafia de palavras simples, passando a sentenças completas. E, concluindo, afirmou que “tão amplamente desenvolvido está, em várias séries de livros especiaes, o methodo de ensino do escrever, que seria ociosa qualquer ponderação mais, da nossa parte, a tal respeito” (CALKINS, 1886, p. 371).

Como vimos, o método intuitivo passou a ser associado à ideia de método eficiente para a educação popular. Assim, retomando o que vimos no segundo capítulo, Bakhtin [Voločínov] (2012 [1929]) afirma que a ideologia formalizada e a ideologia do cotidiano compõem um sistema de interação dinâmica. A partir do momento em que perdem essa reciprocidade, isto é, desde que uma deixe de intervir sobre a outra, o sistema perde sua vitalidade. Dessa forma, pode-se dizer que o Estado buscava, por meio da educação popular, efetivar a ideologia formalizada. Por outro lado, como também já visto, os teuto-brasileiros demonstraram certa resistência, pois procuravam manter o *Deutschtum*, a germanidade que o governo considerava como *perigo alemão*. Ademais, como discutido anteriormente, os teuto-brasileiros representavam a maioria e detinham o controle econômico em cidades como Blumenau e Joinville

(GOULARTI FILHO, 2001; SIMÃO, 2000). Além disso, buscavam obter o controle político no estado catarinense, como entende Simão (2000). Por essas razões, acreditamos que a defesa da língua nacional passou a ser o foco do governo, a fim de desestabilizar as forças do *Deutschtum* nas comunidades teuto-brasileiras.

Para encerrar essa seção, delineamos uma síntese da obra *Primeiras lições de coisas*, consoante a didática proposta: a concepção da linguagem como expressão do pensamento; o ensino da linguagem a partir das palavras, caracterizando-o como método analítico de ensino de língua; os princípios antes das regras. De um modo geral, compreendemos o ensino da linguagem, segundo *Primeiras lições de coisas*, como um ensino da língua ainda vista em sua imanência, em que a oralidade (a soletração oral) subordinava-se ao ensino de leitura, e na qual a escrita não tinha grande relevância. No entanto, conforme Chartier e Hébrard (1995), o foco no ensino de leitura foi inovador para a época, uma vez que passava a valorizar a compreensão em detrimento da memorização. Parte dessas concepções comporiam *A arte de ensinar*, com algumas distinções, como veremos na seção seguir.

4.2 A ARTE DE ENSINAR E O ENSINO DA LINGUAGEM

A arte de ensinar, de Emerson White, foi publicada originalmente em 1901, sob o título *The art of teaching*, em New York (EUA). De acordo com Ray (1943, p. 78), Emerson Elbridge White (1829-1902) nasceu no Condado de Portage, em Ohio (EUA) e foi professor, diretor escolar, reitor de universidade, além de ter ocupado cargos em instituições educacionais do governo.

No Brasil, *A arte de ensinar* foi publicada em 1911, sob a tradução de Carlos Escobar, a pedido de Oscar Thompson⁶⁰, Diretor Geral do Ensino de São Paulo. Como já vimos, Santa Catarina e outros estados da federação espelhavam-se nos modelos pedagógicos paulistas (SAVIANI, 2011; FIORI, 1991; TEIVE, 2008). Por esse motivo, a estrutura, a metodologia e os conteúdos a serem ensinados em Santa Catarina estavam alinhados aos pressupostos paulistas de ensino.

⁶⁰ Segundo o *Arquivo Histórico de São Paulo*, Oscar Thompson foi educador, agricultor e político. Nasceu em Paraibuna (SP), em 12 de fevereiro de 1869. Ainda menino foi para a capital do estado, onde se formou pela Escola Normal e pela Faculdade de Direito. Foi diretor da Escola Normal de São Paulo e diretor geral da Instrução Pública estadual paulista. Faleceu em 25 de novembro de 1935. Disponível em: <<http://www.dicionarioderuas.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/ListaLogradouro.aspx>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

A obra abordava o ensino, de um modo geral, concebendo a *arte de ensinar* como um conceito didático-pedagógico. Para White (1911), o ensino consistia em uma arte, a arte de modelar o ser humano. A partir dessa concepção, também se posicionou distante da Filosofia da Educação e próximo da Psicologia, pois considerava que

‘Philosophia não dá pão’. Ella póde determinar os fins últimos da existência humana, e o conhecimento essencial á sua realização; mas ella não póde dizer *como se adquire tal conhecimento*. O methodo de ensinar envolve o processo pelo qual a inteligência adquire tal conhecimento, e para isso devemos recorrer á psychologia. (WHITE, 1911, p. 16, grifos do autor).

Conforme White (1911), a arte de ensinar, nesse caso, afastava-se da Filosofia, pouco útil às teorias da aprendizagem, revelando uma concepção mais pragmática de ensino. Em contrapartida, o autor afirmava que a Psicologia revelava valor “mais evidente na instrução primaria” (WHITE, 1911, p. 22). Para ele, a Psicologia apresentava “um conjunto de factos de summa importancia na educação, relativos á actividade physica e ao desenvolvimento mental” (WHITE, 1911, p. 19).

O que pretendia era caracterizar sua obra como orientada para o ensino psicológico da instrução primária e, embora não tenha descartado completamente os pressupostos teóricos do método objetivo⁶¹ (intuitivo), para o autor, o aluno deveria ser orientado para o fim, o ideal que deveria atingir, sem o qual não poderia haver êxito na instrução escolar. A adesão de White (1911) aos exercícios práticos pode ser confirmada por sua referência a Thorndike⁶², evidenciando sua concordância com o *conexionismo* defendido por esse psicólogo da educação. Conforme Campos (1973), o *conexionismo* foi uma corrente teórica de aprendizagem oriunda do *associacionismo*, tradicional no século XIX. Para os seguidores do *conexionismo*, “quanto mais freqüentemente é

⁶¹ Observamos que na obra, White (1911) não se referiu em nenhum momento ao método objetivo como método intuitivo, uma vez que as expressões são apresentadas como sinônimas, na versão em língua portuguesa de *Primeiras lições de coisas*. No entanto, essa sinonímia não figura na versão original de *Primeiras lições de coisas*, em língua inglesa (CALKINS, 1885), nem em *A arte de ensinar* (WHITE, 1911). Portanto, compreendemos que a sinonímia *método objetivo e método intuitivo* pertencia apenas ao léxico dos teóricos brasileiros.

⁶² Como a versão brasileira de *A arte de ensinar* grafa *Thorwdike*, recorremos à versão em língua inglesa, na qual pudemos nos certificar de que White referia-se a Edward Lee Thorndike (1874-1949), psicólogo americano. Conforme Campos (1973), Thorndike foi um dos criadores da psicologia pedagógica moderna, responsável por sistematizar a psicologia educacional.

exercitada uma conexão, tanto mais forte se torna” (CAMPOS, 1973, p. 163), sendo a conexão resultado da “associação entre as impressões dos sentidos e os impulsos para a ação, isto é, associação entre a verdadeira situação (S) e a resposta (R)” (CAMPOS, 1973, p. 162-163). Campos (1973, p. 163) afirma que, segundo Thorndike, a aprendizagem ocorria por meio de conexões do tipo situação-resposta⁶³, sendo que a situação ou o estímulo “era qualquer estado de coisas ou fatos que influenciavam uma pessoa. E a resposta [...] resumia-se em qualquer condição ou estado de coisas dentro do organismo”. Com efeito, a obra revela que a intenção de White (1911), igualmente a Thorndike, era fixar a aprendizagem e o conhecimento do aluno por meio da imitação e da repetição. É o que vemos no trecho:

Da imitação do que é visto ou ouvido actuando immediatamente como estímulo, passa a creança a reproduzir actos que já praticou, servindo a memoria de taes actos de ideia impulsiva e ocasionando forte impulso. **A tendência a responder a taes estímulos é augmentada pela repetição**, e assim uma acção passada pôde se reproduzir ao mínimo impulso, e por fim semelhante repetição torna-se automatica. (WHITE, 1911, p. 50, nossos grifos).

A assertiva denota a influência do conexionismo na elaboração de *A arte de ensinar*, isto porque White (1911) também defendia a repetição do estímulo como meio para a obtenção de uma determinada resposta do aluno. White (1911, p. 26) ainda apresentava a psicologia como “axioma pedagógico” necessário à arte de ensinar, pois seria capaz de *iluminar* o mestre. E, no último parágrafo da introdução, apresentou uma ressalva ao método intuitivo, porque

Cada methodo racional de ensino pressupõe que o alumno caminha do conhecido para o desconhecido e que as suas faculdades desenvolvem-se conforme a ordem natural. **Não é positivamente necessario que tudo seja bem conhecido e que a ordem de estudos seja a mais perfeita.** A psychologia continúa a revelar os seus segredos, e nos promete outras maravilhas. A psychologia ainda não disse a

⁶³ Skinner, baseado na lei do efeito de Thorndike, apresentaria, mais tarde, seu estudo sobre os *estímulos reforçadores* (alimento, água, elogios e outros), os quais representariam sua teoria do condicionamento operante, conforme Campos (1973). Para a autora, Skinner era considerado um associacionista.

sua última palavra. (WHITE, 1911, p. 26, nossos grifos).

Como visto, um dos fundamentos do método intuitivo apresentados em *Primeiras lições de coisas* aconselhava aos professores partirem do que o aluno já sabia para o que ignorava, isto é, do conhecido para o desconhecido. White (1911) defendia que não havia necessidade de o professor sempre seguir essa orientação, procurando mostrar que o axioma pedagógico baseado na psicologia poderia ajudar o professor em sua didática, pois não constituía uma máxima pedagógica que ele partisse do que o aluno já soubesse.

Similarmente a *Primeiras lições de coisas*, White (1911) procurou abranger várias disciplinas/matérias do ensino primário, tendo reservado capítulos dedicados ao ensino da leitura, da linguagem, da escrita, da aritmética, da geografia, além de um capítulo final no qual reuniu sua concepção acerca de temas como: história pátria, educação cívica, economia política e psicologia. A obra também abordou os exercícios e provas escolares e os métodos de instrução. No capítulo dedicado aos métodos de *instrução*, White (1911, p. 61) discorreu, dentre outros, sobre o *método objetivo*. Referindo-se a ele, White (1911, p. 64-65) o considerava *feliz*, em virtude de instituir “o conhecimento das cousas antes das palavras que as designam”. Apesar de não referenciar outros teóricos ou autores nessa seção, o autor descreveu o método objetivo de forma análoga ao que vimos nas etapas previstas para a aprendizagem em *Primeiras lições de coisas* (conforme a Figura 1), isto é, o ensino deveria partir da atenção, seguido da observação do aluno, da comparação até a consequente elaboração do conhecimento. Ele também ressaltava a forma equivocada como o método objetivo foi conduzido, de modo a transformar-se em *fim* e não *meio* no ensino primário, revelando que sua incompreensão não foi exclusividade brasileira.

No capítulo imediatamente posterior, White (1911) discorreu acerca dos métodos analítico e sintético, indicando-os como ideais para o ensino da linguagem. Em relação aos métodos analítico e sintético, o autor descreveu este como o processo de recomposição das partes no todo e, aquele, como resultante do processo de decomposição do todo em partes. Para White (1911, p. 75), “esses dois processos são sempre unidos”, pois a análise de uma palavra em suas partes é sempre seguida de uma síntese dessas partes na palavra, sendo que o mesmo processo ocorre quando se inicia pela síntese. Ele começava a se distanciar dos pressupostos teóricos de *Primeiras lições de coisas*, sobretudo no trecho em que arrazoava:

Tem-se dito que todos os assumptos são melhor ensinados pelo **methodo analytico**, isto é, começando com o todo. Isto é exacto nas **lições de cousas** em que se pódem apresentar todos completos como uma planta, um animal, uma machina, etc.; mas os assumptos em geral não pódem ser assim propostos. Não se póde ensinar assim a biografia e a historia, pois no começo não tem o alumno nenhum todo *conhecido* [grifo no original] a analysar. Elle chega ao todo por uma synthese progressiva dos elementos *quando elles são conhecidos* [grifo no original]. O conhecimento da historia de um paiz, por exemplo, alcança-se necessariamente por synthese, sendo o todo demais vago para analyse. O proprio conhecimento que tem a creança de seu pequeno mundo domestico, é o produto de muitos actos de synthese. Em summa, si não póde o todo ser apresentado á intelligencia do aprendiz, a instrucção deve começar com o que póde ser apresentado, as partes, e o todo então será alcançado por synthese. Isto não significa que os elementos são a principio conhecidos como partes constituintes, porque tal importaria o conhecimento a priori do todo. Elles devem ser conhecidos como factos individuaes. (WHITE, 1911, p. 75, nossos grifos).

O enunciado revelava a divergência entre as duas obras e suas perspectivas acerca do ensino: *Primeiras lições de coisas* e *A arte de ensinar*. Verificamos, no trecho, o movimento dialógico de desqualificação das posições pedagógicas de Calkins (1886). Ao fazer referência à obra *Primeiras lições de coisas*, White (1911) reenunciou um discurso pedagógico já dito, do qual buscava afastar-se. Esse distanciamento evidencia-se pela adesão parcial à máxima comeniana do *aprender fazendo*, conforme visto. Retomemos o trecho em que afirma: “Isto é exacto nas lições de coisas em que se pódem apresentar todos completos como uma planta, um animal, uma machina [...]” (WHITE, 1911, p. 75), deixando implícita a ideia de que o método analítico, recomendado em *Primeiras lições de coisas*, atendia bem a esses propósitos, mas não convinha ao ensino da linguagem. Compreendemos que as ponderações de White (1911) possam espelhar um interlocutor adepto das bases teóricas de lições de coisas e, de fato, ele avalizava parte

da didática proposta por Calkins (1886). No entanto, na introdução da obra, como visto no início desta seção, White (1911) já se manifestava filiado à Psicologia da Educação, em oposição à Filosofia, pouco útil à educação, segundo sua avaliação.

Ao abordar o ensino da linguagem, White (1911, p. 213) observou que esse ensino já começava no berço, continuava no jardim de infância e deveria constituir “o alvo central da escola primária”. Para o autor, os primeiros dois anos da escola primária deveriam se ater ao ensino vocabular, para que as crianças pudessem exprimir pela linguagem os conhecimentos adquiridos, relevantes à aprendizagem das demais disciplinas. Conforme White (1911), o primeiro ano primário deveria se dedicar ao exercício de conversações, bem como ao desenvolvimento de questões relacionadas às lições de leitura. Observamos, desse modo, a importância da expressão oral, cujos exercícios vocabulares tinham por fim ajudar o aluno a expressar-se. Ele mesmo reafirmava essa importância, declarando que:

Tem-se salientado a *expressão oral* pelo motivo muito simples de que a facilidade em falar é muito mais importante no ensino primário do que a expressão escrita. Devia haver comparativamente pouca escrita nos primeiros dois anos da escola primária. Em todo o ensino primário da linguagem a língua deve preceder a penna. (WHITE, 1911, p. 215, grifos do autor).

O excerto denota a concepção de ensino de linguagem voltada à expressão oral. Ao estabelecer que a oralidade deveria preceder a escrita, White (1911) reforçava o conceito de que o ensino de linguagem correspondia ao ensino da expressão oral. De fato, o autor abordou o ensino da escrita como algo secundário, pois somente nos últimos meses do primeiro ano é que o aluno poderia ser estimulado à produção escrita, começando por “palavras e sentenças curtas, e durante o segundo ano eles podem praticar (não muito) em escrever sentenças e parágrafos, adquirindo assim habilidade no uso das mais simples formas escritas [...]” (WHITE, 1911, p. 214). Assim, o ensino da linguagem consistia, basicamente, no *correto* ensino da língua oral, sem a qual o aluno não poderia expressar-se na escrita.

A mesma orientação foi dada por White (1911) quanto ao ensino da gramática. Para o autor, constituía equívoco associar o ensino da expressão oral ao ensino da gramática. Referindo-se à forma inadequada

como alguns autores compreenderam as *lições de linguagem* (fica implícita a ligação dessa expressão ao ensino da linguagem em lições de coisas), White (1911, p. 223) afirmou que o ensino da gramática precisava de “uma direcção racional para o ensino da lingua na escola primaria, de modo que este ensino procure, não a grammatica, mas a facilidade no uso pratico da lingua como meio de expressão”. Sublinhamos que, para White (1911), no ensino da linguagem deveria prevalecer o ensino da expressão oral, antecedendo o ensino da escrita e da gramática. O ensino da gramática seria melhor aproveitado no ensino secundário e poucos benefícios traria ao ensino primário. Todos esses conhecimentos, para o autor, sucediam o ensino da linguagem oral, que compreendia o ensino vocabular e a pronúncia. Sem a correta expressão do pensamento, não haveria boa produção escrita. O ensino da linguagem, segundo White (1911, p. 223), pressupunha dois fins: *facilidade na expressão do próprio saber e habilidade no uso das formas escritas da língua materna*.

Isto porque, para White (1911), o aluno somente adquiria a *habilidade* na linguagem pelo método sintético, pois *A arte de ensinar* estabelecia, como um dos princípios a observar no ensino da linguagem, que “a fala e a escripta são processos syntheticos, não analyticos, e por isso a arte da linguagem pôde ser desenvolvida só pela *actividade synthetica*, isto é, pela expressão das proprias ideias e pensamentos em palavras” (WHITE, 1911, p. 224, grifos do autor). Contudo, ele não descartou o uso do método analítico, recomendando, inclusive, o uso de ambos em sintonia.

Aliado à psicologia individual, White (1911) concebia a linguagem como expressão do pensamento, similarmente ao que expôs Calkins (1886). White (1911, p. 225) cita Max Müller⁶⁴, para quem “a linguagem e o pensamento fazem um”. Desse modo, a corrente psicológica de ensino de linguagem à qual se filiava pertencia igualmente ao subjetivismo individualista (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929]).

Segundo White (1911), o ensino da linguagem teria melhores resultados por meio de exercícios (prática), sendo estes materializados por meio da observação, dos exercícios com gravuras, de histórias e de exercícios com ditados. Acrescentou, ainda, que os exercícios de observação poderiam acontecer por meio das lições de coisas, demonstrando, mais uma vez, que não discordava de todos os fundamentos apresentados por Calkins (1886) em *Primeiras lições de coisas*.

⁶⁴ Friedrich Max Müller (1823-1900), estudioso alemão, escreveu sobre linguagem, religião e mitologia. (ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA ONLINE, 2015).

O ensino da leitura também possuía relevada importância para White (1911). Segundo ele, os estudos sobre o ensino da leitura dividiam-se em duas grandes correntes. A primeira considerava a

leitura silenciosa como a arte de reconhecer sucessivamente as palavras escriptas ou impressas na pagina, addicionado á leitura oral a pronuncia ou expressão correcta dessas palavras [...]. Outra opinião [corrente] considera a leitura silenciosa como a arte de assimilar o pensamento expresso pelas palavras escriptas ou impressas, ajuntando á leitura oral a expressão do pensamento e sentimento assim apprehendidos. (WHITE, 1911, p. 185-186).

Para o autor, no entanto, a adesão a uma das correntes não significava a exclusão da outra. À primeira corrente, explicou White (1911, p. 186), pertenciam o método do “a-b-c, o methodo syllabico, o methodo fônico, o methodo synthetico [...]”. Já à segunda integravam o método “da palavrção, [...], o methodo das sentenças, o methodo intuitivo” (WHITE, 1911, p. 186). Todavia, segundo o autor, todos os métodos possuíam limitações, pois a arte da leitura deveria compor o seguinte processo:

(1) o reconhecimento pela vista das palavras escriptas ou impressas, (2) um reconhecimento de seu sentido e emprego, (3) na leitura oral, a pronuncia correta e facil. Esses actos ou artes são essenciaes á leitura de uma **sentença**. Em adição a este conhecimento essencial da **palavra**, a arte da leitura inclue (4) a **aprehensão do pensamento** e sentimento expresso pelas palavras, e (5) na **leitura oral**, a sua exposição clara e correcta. (WHITE, 1911, p. 187, nossos grifos).

Percebemos, de fato, que White (1911) procurou reunir os métodos em um único conceito. Ele não descartou o ensino analítico da leitura, mas inicialmente seu ensino não poderia prescindir do método sintético, dado que, para o autor, os olhos viam primeiro as partes e depois o todo. Na obra, White (1911) apresentou cada um dos métodos citados acima como métodos de ensino de leitura e, em todos, apontava vantagens e desvantagens. De acordo com White (1911, p. 195), nenhum dos métodos poderia ser considerado completo e cada um deles se constituía de um

“artifício para a aquisição de um certo resultado”, sendo assim necessária a *união dos métodos*, isto é, a

combinação de processos ou methods que resultasse não só na leitura correcta das palavras, mas ainda na **leitura facil do pensamento**⁶⁵. É também evidente que isto exige o ensino de palavras de tal maneira a **não impedir logo a apreensão do pensamento e a sua expressão**, adoptando cedo a pratica persistente da leitura de sentenças. **É possível** que este resultado possa não depender de alguma **ordem dada de proceder**. **Póde** depender do conhecimento claro dos resultados a se obter, e da habilidade do mestre em reconhecer e satisfazer as necessidades dos alumnos. **Póde**, entretanto, ser util a sugestão de meios em que sejam garantidos os bons resultados e evitados os maus. (WHITE, 1911, p. 196, nossos grifos).

Consideramos essa assertiva como divergente do recomendado em *Primeiras lições de coisas* quanto ao ensino da leitura, pois, segundo a orientação de White (1911), concernia ao professor a escolha do processo ou método a seguir. No excerto, ele reiterava o ensino da leitura como apreensão e expressão do pensamento, analogamente à sua recomendação para o ensino da linguagem. O uso dos modalizadores *é possível e pode* sinalizam um ensino de linguagem em que o professor dispunha de uma relativa autonomia, uma vez que não havia ordem dada a proceder.

Assim, conforme *A arte de ensinar*, o ensino da leitura deveria começar pela leitura não só de “palavras e phrases⁶⁶, mas progressivamente sentenças” (WHITE, 1911, p. 197). Em todo o processo de ensino de leitura, o autor enfatizou a leitura de sentenças e o método sintético, por facilitarem a expressão oral. Igualmente a *Primeiras lições*

⁶⁵ A obra original, em língua inglesa, apresenta “facile thought reading” (WHITE, 1901, p. 194). Assim, conforme as acepções para *facile*, na língua inglesa, pode-se compreender a leitura como *simples, fluente*, expressões que consideramos mais adequadas para o contexto.

⁶⁶ Como a asserção demonstra acepções diferentes de frase e sentença, recorremos ao conceito de *frase* em língua inglesa, dado que a obra original foi escrita nessa língua, a fim de nos certificarmos sobre o conceito de *frase* para White. Consultando Palmer (2003), compreendemos que o conceito em língua inglesa é o mesmo proposto nas gramáticas tradicionais da língua portuguesa, isto é, a frase contém sentido completo, mas não apresenta verbo. Já a sentença é composta por um grupo de palavras, também com sentido completo, mas com um verbo.

de coisas, White (1911) também defendia o livro como recurso essencial ao seu ensino. E afirmou que o “uso de um livro durante os primeiros tres annos de escola limita-se principalmente á leitura, incluindo a soletração; e se pôde ensinar a leitura assim durante esses annos para dar aos alumnos a capacidade de entender as paginas impressas” (WHITE, 1911, p. 123). O livro, desse modo, era considerado um recurso didático para o ensino da leitura, a exemplo das cartilhas.

Aconselhando a união dos métodos para o ensino da leitura, White (1911) contrastava com a recomendação de Calkins (1886), partidário do método analítico. Assim, procuramos esboçar uma síntese sobre os princípios que nortearam *Primeiras lições de coisas* e *A arte de ensinar* para o ensino de linguagem e de leitura, a fim de compilar tudo o que vimos até aqui nas duas seções (4.1 e 4.2), conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Ensino de linguagem e de leitura segundo *Primeiras lições de coisas* e *A arte de ensinar*

<i>Primeiras lições de coisas</i> (CALKINS, 1886)	<i>A arte de ensinar</i> (WHITE, 1911)
A linguagem é a expressão do pensamento. Método analítico para o ensino de leitura. A fala e a escrita são processos analíticos. A soletração oral serve somente para ensinar a escrita. O ensino parte das ideias para as palavras.	A linguagem é a expressão do pensamento. União dos métodos para o ensino de leitura. A fala e a escrita são processos sintéticos. O ensino da linguagem oral ajuda o aluno a expressar-se. O ensino parte do pensamento para as sentenças.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para White (1911), o ensino da linguagem não poderia iniciar pelas palavras, como já visto, em razão de o pensamento ser mais complexo. Quer dizer, filiado à Psicologia, o autor defendia o pensamento como dependente da expressão por sentenças, por sua vez mais complexas. Assim, distanciava-se do método intuitivo, alegando que

não se pôde ser ensinado por meio de uma palavra, pela razão que uma palavra não occasiona a actividade propria da mente. A palavra pôde occasionar a reprodução da ideia conhecida, associada com ella; mas a palavra não pôde

ocasionar a actividade que resulta em uma ideia *nova*. (WHITE, 1911, p. 63, grifo do autor).

Como vimos, a apreensão das palavras, para ele, era resultado do pensamento. White (1911) não defendia um único e exclusivo método de ensino de leitura, mas o uso combinado deles, haja vista que não acreditava em método completo. Em todos, afirmava, havia vantagens e desvantagens. Em contrapartida, para Calkins (1886, p. 435), o método analítico tinha “muito mais efficacia [...], no ensino da leitura, do que a pratica usual de fazer atravessar ao alumno um fatigante processo *synthetic*, que lhe é de todo o ponto incomprehensivel”. Por sua vez, White (1911) sugeriu a união dos métodos, dado que

Na leitura de sentenças, as creanças deviam ser educadas a passar por um **synthetic** relance [sic] das palavras á sentença como um todo; e, desde o principio a leitura de sentença, devia não ser um mero appello a palavras sucessivas, mas a **apreensão do pensamento e a sua expressão oral**. Para este fim, o ensino de palavras como todos (methodo da palavração) e a sua combinação em phrases e sentenças devia ser continuada até que os alumnos adquirissem a arte de ‘apanhar’ de relance sentenças curtas e de ler o pensamento com expressão facil e natural. Esta é a base da arte da leitura, que se deve adquirir o mais cedo possivel. Na ausência desta habilidade fundamental, não póde haver verdadeira leitura. (WHITE, 1911, p. 199-200, nossos grifos).

À vista de tal afirmação, podemos afirmar que White (1911) defendia a combinação de métodos, pois considerava a funcionalidade de ambos no processo de ensino de leitura. Ao admitir tal união, atestava o método sintético como aliado dos métodos analíticos de palavração e de sentençação e todos deveriam ser usados – adequadamente – pelo professor. Também como já mencionamos, no momento em que afirmava que a língua significava a expressão do pensamento, o autor vinculava-se à corrente que compreendia a linguagem como um processo essencialmente psicológico, ligado ao subjetivismo individualista, conforme visto no segundo capítulo. E, quanto a isso, não há divergência entre White (1911) e Calkins (1886).

Em virtude dessas observações e, considerando as referências de Orestes Guimarães à obra de White (1911) em *Trecho de um relatório*, notamos a influência das orientações do pedagogo americano na concepção de ensino de linguagem, que abordamos na seção a seguir. Desse modo, partimos da apresentação da obra para, em seguida, deter-nos-emos sobre as concepções que nortearam o ensino de leitura, de linguagem oral e de linguagem escrita. É o que faremos a seguir.

4.3 *TRECHO DE UM RELATÓRIO* E AS ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LINGUAGEM

Para Bakhtin (2010b [1934/1935]), como discutimos ao longo desta dissertação, todo discurso orienta-se para o interlocutor, considerado o cronotopo da interação verbal. Por essa razão, a organização da obra *Trecho de um relatório*⁶⁷, bem como a ordem dos tópicos abordados no texto, foram orientados pela intenção discursiva de seu autor, Orestes Guimarães, que tinha no seu horizonte, como interlocutores previstos, os professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras, tal como já demonstrado. E isso porque, segundo Bakhtin (2010b [1934/1935], p. 106), a dialogicidade constitui a forma e o conteúdo do discurso, pois “o diálogo social ressoa no seu próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam eles de ‘conteúdo’ ou de ‘forma’”. É nesse sentido que concebemos a obra *Trecho de um relatório* organizada, em razão de seu propósito, isto é, da sua intenção discursiva e da orientação para seus interlocutores.

Trecho de um relatório, como visto no capítulo anterior, constituiu-se da reenunciação de parte de um relatório de visita de Orestes Guimarães ao Grupo Escolar Luiz Delfino, no período de 20 de maio a 17 de junho de 1917, quer dizer, a obra retoma já ditos do relatório original. Assim, o resultado da reenunciação de parte desse relatório passou a ser classificada, por Orestes Guimarães como sendo um folheto. Ele evidenciou as mudanças temáticas por meio de títulos não-numerados. Após o prefácio, que intitulou como *Dois palavras*, o autor subdividiu a obra com os seguintes títulos, nesta sequência: *horários, recomendações, leitura, regras para leitura, linguagem oral, resumo* (sobre leitura e linguagem oral), *linguagem escrita*. Os tópicos (títulos) que tratam sobre o ensino da linguagem foram organizados de acordo com

⁶⁷ Relembramos que a obra integral consta anexa a esta dissertação.

as disciplinas⁶⁸ previstas no Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas (SANTA CATHARINA, 1914c), o qual apresentava a *leitura*, a *linguagem oral*, a *linguagem escrita* e a *caligrafia* como disciplinas para os grupos escolares. Já as disciplinas para as escolas isoladas constituíam-se de *leitura*, *linguagem* e *caligrafia*.

Portanto, é fundamental cotejarmos as recomendações de *Trecho de um relatório* para o ensino da linguagem com as orientações previstas pelo Programa de Ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas⁶⁹ (SANTA CATHARINA, 1914c), uma vez que o autor estabeleceu relações dialógicas com esse enunciado, como vimos na seção 3.4. E, apesar de o programa apresentar os conteúdos a serem ensinados tanto para os grupos escolares quanto para as escolas isoladas, sempre que nos referirmos a ele, deste ponto em diante, consideramos os conteúdos pressupostos, somente, para os grupos escolares. Nossa orientação fundamenta-se em duas razões: a primeira relaciona-se à afirmação de Orestes Guimarães, no prefácio de *Trecho de um relatório*, na qual esclarece que as recomendações presentes na obra já haviam sido repassadas aos professores dos grupos escolares de Blumenau e de Joinville, isto é, não menciona as escolas isoladas; a segunda foi motivada pela coincidência entre as disciplinas apresentadas em *Trecho de um relatório* (leitura, linguagem oral e linguagem escrita) com as disciplinas apresentadas no programa de ensino para os grupos escolares (SANTA CATHARINA, 1914c), à exceção do ensino da caligrafia, que não figurava em *Trecho de um relatório*. Ademais, o programa de ensino para as escolas isoladas é bastante sucinto, dado que as orientações quanto ao ensino da leitura e da linguagem, para os quatro anos escolares, concentraram-se em duas páginas.

Com vistas aos nossos objetivos, analisamos *Trecho de um relatório* seguindo os tópicos relacionados à leitura, à linguagem oral e à linguagem escrita. Para facilitar a identificação do tópico analisado, optamos por nomear as seções conforme a organização dada em *Trecho de um relatório*. Assim, nossa primeira seção (4.3.1) denomina-se *ensino de leitura* e tem como base o tópico intitulado *leitura*. A seção 4.3.2

⁶⁸ Como já visto, no capítulo 3, essa nomenclatura foi dada pelo Regulamento Geral da Instrução em seu artigo n. 74 (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 25).

⁶⁹ Sublinhamos que o programa de ensino foi elaborado pelo inspetor geral, Orestes Guimarães, como visto na seção 3.1. O Regulamento Geral da Instrução, em seu capítulo 10, art. 1º, previa que o inspetor geral auxiliasse na reorganização da instrução pública. (SANTA CATHARINA, 1914a). Por essa razão, daqui em diante, referimo-nos a Orestes Guimarães como autor do programa de ensino.

baseia-se no tópico de *linguagem oral* da obra, à qual intitulamos como *ensino da linguagem oral*. Por fim, a seção 4.3.3 trata do *ensino da linguagem escrita* e analisa o tópico de *linguagem escrita* de *Trecho de um relatório*. Em todas, procuramos abordar a concepção presente na obra, alinhavando, sempre que possível, com nosso já ditos nas seções anteriores.

4.3.1 Ensino de leitura

Considerando o dialogismo de *Trecho de um relatório* com o Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas (SANTA CATHARINA, 1914c), iniciamos pela abordagem dos principais pressupostos para a disciplina de *leitura* no programa de ensino, inserindo outras citações desse documento no decorrer desta seção, a fim de facilitar a comparação de semelhanças e divergências entre o programa e *Trecho de um relatório*. Esse mesmo critério foi adotado para as relações de *Trecho de um relatório* com as obras de Calkins (1886) e de White (1911).

O Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas, homologado em 1914 (SANTA CATHARINA, 1914c), apresentava exemplos de exercícios que poderiam ser utilizados nas aulas, segundo a interpretação do método intuitivo. Igualmente, o Regimento Interno dos Grupos Escolares recomendava que “os methodos e os processos de ensino serão, maximé **nos primeiros annos, os mais intuitivos**” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 17, nossos grifos), no entanto, não estabelece orientação específica para os demais anos.

O programa de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c) apresentava cinco fases para o ensino de leitura (fase preliminar, primeira fase, segunda fase, terceira fase e quarta fase) para o primeiro ano e três fases para o segundo, terceiro e quarto anos. Quanto ao ensino de leitura para o primeiro ano, o programa recomendava, na fase preliminar, que o professor realizasse palestras sobre assuntos da cartilha. As palestras, conforme o método intuitivo, constituíam-se de perguntas que o professor dirigia aos alunos sobre temas das aulas ou dos livros de leitura. De acordo com o programa de ensino, o professor deveria “procurar obter respostas completas, que sejam a reprodução exacta das sentenças usadas na Cartilha” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 9). No tocante à produção exata dos termos, compreendemos como resposta esperada, uma vez que o Regimento Interno dos Grupos Escolares, em seu artigo 60, proibia os alunos de decorarem “compêndios, ou mesmo apontamentos fornecidos ou dictados pelos professores” (SANTA

CATHARINA, 1914b, p. 19). Já quanto ao exemplo de palestra apresentava:

- **Bom dia, Roberto.**
- O que é que tem Roberto?
- **Roberto tem uma bola.**
- Como se chama este menino?
- **Este menino chama-se Roberto.** etc. (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 10, grifos do autor).

Sublinhamos a resposta esperada do aluno, em negrito, o que caracteriza o *discurso substituído* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012a [1929]). A primeira fase, que iniciaria após cinco a oito dias decorridos na fase preliminar, orientava que o professor observasse a atividade dos alunos e, conforme o desempenho de cada um, classificasse-os em aluno A, aluno B ou aluno C, como lemos no trecho:

o professor observará a atividade dos alumnos e, mediante os resultados dessa observação, organizará a **classe em tres secções. A** (mais ativos); **B** (a média); **C** (a inferior). Divisão apenas quantitativa, necessaria aos trabalhos a encetar, sem caracter definitivo, pois, o professor, de ora em diante, nos últimos dias de cada mez, reconstituirá as secções conforme – o aproveitamento ou não aproveitamento que gradativamente observar, quanto á cada alumno). (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 10, grifos do autor).

Embora o programa tivesse afirmado que a divisão era meramente quantitativa, a estratificação da classe em alunos *mais ativos, medianos e inferiores* instituía uma micropenalidade, se a analisarmos sob a perspectiva de Foucault (2004). Certamente ao aluno considerado inferior incidiriam maiores cobranças, conforme o *aproveitamento*. Ademais, ao atestar que essa organização era *necessária aos trabalhos a encetar*, o programa de ensino orientou seu discurso para seus interlocutores, os professores das escolas teuto-brasileiras, dos quais buscava a adesão.

O documento não esclarece, mas acreditamos que a divisão tinha por meta agrupar os alunos, conforme o aproveitamento, de modo que o professor pudesse ensejar as mesmas atividades, de acordo com as necessidades do grupo (A, B ou C). Além do agrupamento, a primeira fase orientava a leitura de sentenças da cartilha, no quadro negro. Assim, marcava-se a presença da oralização da escrita, cuja ênfase voltava-se

para a fala correta, na acepção de domínio da fala de uma determinada variedade linguística. Tão logo os alunos conhecessem bem uma sentença, deveriam passar a outra, determinava o programa de ensino. Ainda na segunda fase, o documento regulamentava ao professor que não abordasse o “estudo das **palavras** e das **syllabas** que se encontram na Cartilha e sim formar sentenças com as mesmas, as quaes o professor escreverá no quadro negro [...]” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 11, grifos do autor). Observamos, desse modo, a escolha pelo método da sentencição no ensino de leitura nesta fase, em diálogo e consonância à metodologia proposta por White (1911).

Após o treino de leitura das sentenças, o professor poderia utilizar o método misto de ensino de leitura, que incluía a sentencição e a palavração. O programa de ensino detalhava a metodologia que deveria ser seguida pelo professor, alertando para a “**leitura de cada sentença no quadro, variar a construção e mandar que os alumnos leiam por inteiro, de uma só vez e depois reconheçam-na no livro**” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 12, grifos do autor). Reiterava, ainda, que o professor não deveria abordar as noções de palavras e de sílabas, exatamente como previa a cartilha e ressaltava: “como acima ficou dito, o professor apresentará taes **palavras, em sentenças.**” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 12, grifos do autor), concluindo as orientações para o ensino de leitura da primeira fase do primeiro ano. O que essa afirmação denota é que o programa de ensino, apesar de demonstrar a adesão ao uso das cartilhas e dos livros de leitura, tem por intuito orientar o ensino de leitura, revogando algumas das instruções apresentadas por essas obras didáticas. O livro constituía-se como meio para um ensino de leitura que demonstrava o foco na repetição, no treino.

Em relação à segunda fase, ainda constavam a leitura das sentenças do quadro negro, com exercícios de sintaxe, nos quais o professor deveria demonstrar a organização dos elementos na frase e ampliar o vocabulário dos alunos. Nessa fase, o professor poderia incluir o estudo das sílabas e das letras. Para a terceira fase, a orientação era seguir a cartilha (com especificação das páginas), mais o estudo de “palavras derivadas e semelhantes” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 14). Além disso, acrescia-se a análise das palavras e das sílabas, com estudo da silabação, seguindo a mesma cartilha. A quarta e última fase do ensino de leitura para o primeiro ano recomendava a continuação da leitura da cartilha, incluindo o estudo das “vozes e dos sons (letras)” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 15), mais o estudo de sinônimos. Dessa forma, em suma, o ensino de leitura para o primeiro ano previa etapas distintas, que iam das sentenças (fase preliminar) até às letras (quarta fase),

demonstrando que todos os métodos (palavração, sentencição, sintético) poderiam ser úteis ao ensino eficaz da leitura.

O ensino de leitura para o segundo ano preconizava: a “Leitura corrente. Interpretação do assumpto dos capítulos do livro usado, idem dos pequenos trechos e das sentenças. Synonymos, antonymos e homonymos. **Processe em tres fases o estudo de cada capitulo [...]**” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 33, grifos do autor). Essas três fases consistiam em: leitura da cartilha pelo professor, seguida da leitura dos alunos; leitura corrente⁷⁰ (pelos alunos); interpretação do capítulo do livro de leitura. Ressaltamos que após essa orientação, o ensino de leitura, conforme o programa de ensino, deveria continuar “no horario do programma de linguagem oral [...]” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 33). Desse modo, ensino de leitura e de linguagem oral, segundo o documento, estavam interligados, demonstrando sua interdependência.

Quanto ao ensino de leitura para o terceiro ano, o documento foi bem mais sucinto, apresentando apenas: “leitura corrente, diariamente. Interpretação do capitulo, idem dos trechos e das sentenças. Synonymos, antonymos e homonymos. Mudança de construcção das sentenças”. (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 47). E concluiu com uma nota de que as orientações eram as mesmas relativas aos segundos anos. No quarto ano, com a mesma brevidade, o programa de ensino regulamentava: “leitura corrente: – prosa e verso, alternadamente. Interpretação desenvolvida do capitulo lido, dos seus trechos e sentenças. Synonymia abundante. Antonymos e homonymos” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 59) e finalizava com uma nota que previa as mesmas orientações relativas ao segundo ano. Sublinhamos que o programa de ensino não mencionou o ensino da leitura silenciosa. Como visto até aqui, esse programa entendia a leitura como oralização da escrita. Além do mais, a metodologia proposta, por incluir os métodos da palavração e da sentencição, alinhava-se à corrente do subjetivismo individualista, pois para ambos os métodos a língua consistia na expressão do pensamento. Concluída a apresentação sobre o ensino de leitura conforme o programa de ensino do Estado de Santa Catarina, passamos à análise do ensino de leitura segundo *Trecho de um relatório*.

Ao contrário do programa de ensino, *Trecho de um relatório* não apresentava fases para o ensino de leitura aos primeiros anos, mas designava fases de leitura para os segundos, terceiros e quartos anos. A obra orientava aos segundos, terceiros e quartos anos três fases de leitura (primeira fase, segunda fase e terceira fase), igualmente ao proposto no

⁷⁰ O conceito de *leitura corrente* é abordado mais adiante, nesta seção.

programa de ensino. Orestes Guimarães abriu o parágrafo do tópico *leitura* parafraseando o que foi proposto por White (1911) em *A arte de ensinar*, conforme o trecho:

No ensino de leitura á infância [...] dominam duas correntes pedagógicas. Uma dessas correntes entende que na leitura deve predominar *a arte de expressar correntemente as palavras escriptas ou impressas*; outra considera a leitura *a arte de assimilar o pensamento quando expresso em manuscrito ou impresso*. (GUIMARÃES, 1918c, p. 3, grifos do autor).

Retomando o que discutimos na seção sobre *A arte de ensinar*, percebemos que Orestes Guimarães dialogava com White (1911), que concebia, igualmente, duas correntes para o ensino de leitura, sendo que a primeira consistia em

leitura silenciosa como a **arte de reconhecer sucessivamente as palavras escriptas ou impressas** na pagina, adicionado á leitura oral a pronuncia ou expressão correcta dessas palavras [...]. Outra opinião [corrente] considera a leitura silenciosa como a **arte de assimilar o pensamento expresso pelas palavras escriptas ou impressa**, ajuntando á leitura oral a expressão do pensamento e sentimento assim apprehendidos. (WHITE, 1911, p. 185-186, nossos grifos).

Analogamente a White (1911), para quem as concepções de ensino de leitura estavam baseadas na *arte de reconhecer as palavras*, bem como na *arte de assimilar o pensamento*, Orestes Guimarães também sugeriu que o uso de ambas as correntes fosse empregado. E prosseguiu: “Sigamos, pois, o **meio termo**, expresso no aphorismo pedagogico: ‘ler bem, é bem compreender e bem expressar’”. (GUIMARÃES, 1918c, p. 3, nossos grifos). Vemos, assim, o sentido, ainda que de palavras ou sentenças, no centro do ensino de leitura. De fato, esse *sentido* refere-se ao sentido correto das palavras, em *um* dado contexto vocabular, considerado como *o* correto. O uso exclusivo da primeira corrente, afirmava Orestes Guimarães, seria mero exercício de repetição, posto que os alunos só imitariam o professor, sem compreenderem as palavras. Ele mesmo justificou, concedendo ênfase ao ensino lexical da leitura, a fim de evitar esse equívoco: “o predomínio da primeira corrente seria um

grande mal, pois, desconhecendo as crianças o sentido da maioria ou da quasi totalidade dos vocábulos, a leitura por esse modo seria, *ipso-facto*, um verdadeiro *papaguear* [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 3, grifos do autor). E, caso o professor optasse pelo uso restrito da segunda corrente, também não “satisfaria aos fins que se devem ter em vista, pois, neste caso, a leitura poderia ser *silenciosa*, o que prejudicaria a aprendizagem da pronuncia, da expressão oral.” (GUIMARÃES, 1918c, p. 3, grifos do autor). Orestes Guimarães iniciava o ensino de leitura ponderando sobre o método a seguir, ao que admitiu como *meio termo*.

Após a apresentação da corrente metodológica que o professor deveria seguir, o autor abriu um subtópico, ao que denominou como *Regras para leitura* aos primeiros anos. E, em tom autoritário, como discutimos na seção 3.4, recomendou aos professores: “Seguireis os processos preconizados no programma e mais o seguinte: logo que os alumnos leiam um vocabulo, uma sentença, o professor deve dar a tradução do vocábulo [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 4). A recomendação tinha por intuito alcançar os alunos teuto-brasileiros, por isso a importância da tradução dos vocábulos. Orestes Guimarães, como autor, tinha conhecimento do horizonte social de sua publicação, logo, ela moldava-se aos seus interlocutores indiretos: os alunos teuto-brasileiros que o estado desejava assimilar.

Assim, para que possamos compreender o que *Trecho de um relatório* alterou quanto ao ensino de leitura, é fundamental que cotejemos a obra com o programa de ensino vigente no período (SANTA CATHARINA, 1914c), no qual Orestes Guimarães recomendava, conforme excerto a seguir, que a

Leitura [...] (*Primeira Phase*). [...]. Bem conhecida uma sentença, passar a outra, e deste modo ir processando até chegar á página 15, tendo, nesta phase, o cuidado de não entrar no estudo das **palavras** e das **syllabas** que se encontram na Cartilha e sim formar sentenças com as mesmas, as quaes o professor escreverá no quadro negro (**as palavras e as syllabas**, em geral, estão no alto das páginas 6, 7, 10, 11, 12, 13 e 14). [...] (Nesta phase o professor, sem necessidade, ainda empregaria um methodo mixto – **sentenciação e palavração** – si escrevesse as sentenças e, logo depois, apresentasse **em linha vertical** as palavras dessa sentença. A inteireza do methodo exige que **essa analyse, nesta phase, seja effectuada pelo**

esforço do próprio aluno. Sem matar a marcha da inteligência infantil, ella irá deduzindo **as palavras** das sentenças). (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 11-12, grifos do autor).

Similarmente à recomendação de *Trecho de um relatório*, em que Orestes Guimarães denominou como *meio termo*, o excerto do documento do Estado de Santa Catarina demonstrava a concepção de ensino de linguagem como a combinação (ou *mixto*, nas palavras do autor) dos métodos da palavração e da sentencição. Consoante Warde e Panizzolo (2010), desde a ascensão do método analítico (por volta de 1880, no Brasil), havia uma disputa entre professores e teóricos sobre sua correta interpretação. Várias publicações nas revistas de ensino paulistas discorreram sobre o tema, concedendo espaço a ambas as vertentes, a que defendia o método analítico (que tinha como uma de suas vertentes o método intuitivo de ensino de leitura) e a que defendia o método sintético. Em 1895, Romão Puiggari⁷¹ declarou que “em face de tão desencontradas opiniões, nós aventamos este aparente paradoxo: – Todos, absolutamente todos têm razão” (PUIGGARI, 1895, p. 247). Arnaldo de Oliveira Barreto⁷², contemporâneo de Romão Puiggari, publicou, na Revista de Ensino de 1902, que o melhor método seria o *meio termo*, pois

[...] si uns concederem iniciar-se o primeiro ensino da leitura pelas sentenças, auxiliando-se esse início com estampas adequadas e suggestivas; e outros admittirem que em cada lição haja um phonema que lhe seja a base, ou por assim dizer, o seu *pivot* [...] e que, em subsequentes lições se decomponham as sentenças em palavras e estas em seus elementos, como exige a natureza da nossa lingua materna – para nós, o problema naturalmente se resolve. (BARRETO, 1902, p. 962, grifos do autor).

⁷¹ Autor de livros e didáticos infantis (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2001).

⁷² Localizamos, em várias obras, uma dupla referência ao autor. Ora, é citado como Arnaldo Barreto, ora como Arnaldo Oliveira, embora refiram-se à mesma pessoa, de acordo com verbete da Universidade Estadual de Campinas (2001). O próprio Orestes Guimarães, em seu *Parecer sobre a adopção de obras didacticas* recomenda a *Cartilha das mães*, de autoria de Arnaldo Barreto (GUIMARÃES, 1911, p. 26). No Decreto n. 1.062, o governo estadual recomendou sua substituição pela *Cartilha analytica*, referindo-se ao autor como Arnaldo Oliveira (SANTA CATHARINA, 1917b).

Assim, observamos a convergência dos discursos de Orestes Guimarães e dos teóricos citados e recomendados por ele acerca do método analítico, uma vez que o próprio Orestes Guimarães utilizou a expressão *meio termo* em *Trecho de um relatório*, dialogando com White (1911). Ainda, tanto Romão Puiggari quanto Arnaldo Barreto constam como autores recomendados no *Parecer sobre a adoção de obras didáticas* (GUIMARÃES, 1911) para os grupos escolares e escolas isoladas. Arnaldo de Oliveira Barreto figurava, ainda, como um dos autores recomendados pelo governo no Decreto n. 1.062 (SANTA CATHARINA, 1917b).

Até certo ponto, podemos afirmar que o ensino de leitura proposto em *Trecho de um relatório* tinha por base o método intuitivo, que, de acordo com o programa de ensino, deveria mesclar os métodos de sentencição e palavrção (BRASLAVSKY, 1988). Braslavsky (1988, p. 42) classifica esse período, em que diversas abordagens acerca da interpretação do método analítico percorreram países como o Brasil e a Argentina, de “querela dos métodos”, estabelecendo, de um lado, a campanha pela *marcha analítica* e, de outro, a campanha pela *marcha sintética*. Para a autora, tais denominações sugerem que os métodos se fundamentavam em “processos psicológicos subjacentes” (BRASLAVSKY, 1988, p. 42) e, mais tarde, com o avanço das pesquisas científicas, tais métodos seriam designados como os que enfatizam a codificação/decodificação (sintéticos) e os que privilegiam a compreensão (analíticos).

Considerando os impasses teórico-metodológicos acerca do ensino de leitura no cronotopo analisado, poderíamos inicialmente interpretar que a sugestão de Orestes Guimarães por um ensino de leitura que concebesse o *meio termo* estivesse, somente, relacionada às influências da instrução paulista na educação catarinense. Porém, a análise da obra de White (1911), na seção anterior, sugere mais do que isso. Orestes Guimarães recomendou o *meio termo* fundamentado na concepção teórica de White (1911), para quem o ensino lexical deveria ser seguido da expressão oral, condição essencial para o ensino da leitura.

Por essa razão, no início das recomendações sobre o ensino de leitura aos primeiros anos, além de seguir os processos estabelecidos no programa de ensino, Orestes Guimarães recomendava: “logo que os alumnos leiam um vocabulo, uma sentença, o professor deve dar a traducção do vocábulo, fazendo exercicios como estes [...]”. (GUIMARÃES, 1918c, p. 4). A seguir, conforme Quadro 5, relacionamos os exercícios propostos nesse trecho:

Quadro 5 – Lista de vocábulos para o ensino de leitura

casa chapéu bola copo mamãe boneca Roberto tem uma bola. Roberto tem uma bola? Bom dia, amigo Roberto. Amigo Roberto, bom dia!	haus⁷³ hut ball glass mama puppe Roberto hat einem Ball. Hat Robert einem Ball? Guten Morgen, Freund Robert. Freund Robert, Guten Morgen!
---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Guimarães (1918c).

O quadro evidencia a base do ensino de leitura para os alunos das escolas situadas em zonas de imigração: o ensino de língua portuguesa fundamentado na tradução do léxico. Em relação à metodologia de ensino de língua via tradução, Leffa (1988) diz que,

conhecida tradicionalmente como ‘método’, a AGT [abordagem da gramática e da tradução] tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas. (LEFFA, 1988, p. 214).

Conforme Leffa (1988), a metodologia de ensino *Abordagem da Gramática e da Tradução* (AGT) consiste no ensino da segunda língua pela primeira. No entanto, Orestes Guimarães inverteu essa ordem, privilegiando a língua portuguesa, que aparece à esquerda, isto é, (conforme Quadro 5): primeiro o termo em língua portuguesa, depois sua tradução para o alemão. Compreendemos, mais uma vez as forças centrípetas atuando, quer dizer, a primeira língua era considerada a língua portuguesa, a que assimilaria o teuto-brasileiro. Similarmente ao método intuitivo, essa abordagem prevê a memorização de lista de palavras.

⁷³ Como já mencionado, optamos por manter as grafias apresentadas em todas as obras analisadas. No entanto, ressaltamos que as normas da língua alemã prescrevem o uso de iniciais maiúsculas para todos os substantivos.

Sublinhamos que o Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas (SANTA CATHARINA, 1914c) não abordava o ensino da língua alemã, nem trazia lista de vocábulos para tradução, mas somente lista de palavras a serem ensinadas em língua portuguesa. Vale apontar que esse programa trazia modelos de lições aos professores (seguindo o método intuitivo), mas desconsiderava os sujeitos falantes de alemão, razão pela qual, supomos, teria motivado a publicação de *Trecho de um relatório*, em que Orestes Guimarães reformulou os exercícios para o primeiro ano, que já constavam do programa de ensino. Assim, a obra constitui-se em uma contrapalavra ao programa de ensino, pois modificava o ensino do léxico que julgava ser útil ao ensino da leitura para os alunos teuto-brasileiros.

A tradução do léxico do português para o alemão, inexistente no Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas (SANTA CATHARINA, 1914c), apareceu em *Trecho de um relatório* como forma de subsidiar o professor no processo didático-pedagógico, cujo fim era a assimilação dos alunos teuto-brasileiros pelo ensino da leitura. O excerto mostra que a obra não trouxe um novo texto a ser trabalhado, mas uma nova didática, em que o ensino lexical era privilegiado. Ademais, a publicação visava explicitar orientações para um público que antes havia sido ignorado e que estava agora no horizonte social/axiológico do governo: os alunos teuto-brasileiros. Outro ponto que ressaltamos em relação ao trecho diz respeito ao método. Como o método intuitivo partia da apresentação de objetos ou figuras aos alunos, em forma de conversações entre professor e alunos, o detalhe em negrito, observado no Quadro 5, refere-se à voz do professor, seguido da resposta esperada do aluno. Temos, desse modo, a demarcação de um discurso esperado do aluno, o *discurso substituído* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929]).

Assim, a apreensão do léxico da língua portuguesa, pelos alunos teuto-brasileiros, garantiria “a pronuncia e o pensamento”, advertia Guimarães (1918c, p. 4). Essa afirmação corrobora sua adesão ao discurso de White (1911), para quem o ensino da linguagem consistia no ensino de léxico, seguido da pronúncia. Como já abordado no capítulo 3, o estado visava assimilar os teuto-brasileiros. Para tanto, era fundamental intervir na cultura e nos hábitos, os quais começam pela língua. O tempo também era considerado um aliado, pois, em relação ao ensino de leitura, Guimarães (1918c, p. 2) aumentou “de 6 para 12 as aulas semanais de leitura nos segundos anos”. Essa alteração estava em consonância ao recomendado por White (1911) para o ensino nas escolas rurais, prevendo maior número de aulas de linguagem nessas classes. Orestes Guimarães

orientou seu discurso para o interlocutor, declarando que fizera as alterações nos horários das aulas em virtude de “*á maioria dos alumnos [...] entenderem muito mal o portuguez*” (GUIMARÃES, 1918c, p. 2, grifos do autor). Com efeito, a língua materna dos alunos teuto-brasileiros que chegavam às escolas era a língua alemã (WILLEMS, 1980). As experiências adquiridas no Collegio Municipal de Joinville, bem como nas escolas situadas em regiões de imigração paulistas, fizeram com que Orestes Guimarães orientasse o ensino da língua, privilegiando o contato com a língua portuguesa, quer dizer, aumentando o tempo das aulas, reconhecendo o espaço escolar como um lugar privilegiado para o contato e a aprendizagem da língua portuguesa.

Ademais, para Zilberman (2011, p.85), a ênfase no ensino de leitura, nesse período, constituiu “elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro”, porque formava a base curricular, ou seja, era o começo da aprendizagem para o acesso às outras etapas do conhecimento escolar. Com efeito, a concepção de que o ensino de leitura concedia o acesso a outras bases do currículo permeava o pensamento de *A arte de ensinar*, como analisado na seção 4.2. No caso do nosso objeto de análise, o ensino de leitura serviu de base, fundamentalmente, para o projeto de assimilação dos teuto-brasileiros o que viabilizaria o acesso a outros conhecimentos, como a ideologia nacionalista brasileira.

Quanto às sugestões para o ensino de leitura aos segundos anos, Orestes Guimarães recomendava que “primeiro sejam feitos exercicios de COMPREHENSÃO e, depois, de EXPRESSÃO” (GUIMARÃES, 1918c, p. 5, grifos do autor), enfatizando a *compreensão* e a *expressão* como axiomas para o êxito da leitura do aluno. A *expressão* era obtida por meio da oralização da escrita (oralidade); a *compreensão* seria alcançada por meio da tradução das palavras. *Trecho de um relatório* alterava a didática do programa de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c), o qual previa, para os segundos anos: “Leitura corrente. Interpretação do assumpto dos capitulos do livro usado, idem dos pequenos trechos e das sentenças. Synonymos, antonymos e homonymos” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 33). Certo de que os alunos compreendiam “mal o portuguez, muito mal mesmo” (GUIMARÃES, 1918c, p. 4), ele declarou ser *necessário* inverter a ordem dada pelo programa. Consoante o autor, os alunos *dessas classes* precisavam, antes da leitura, a “COMPREHENSÃO e, depois o exercicio de EXPRESSÃO” (GUIMARÃES, 1918c, p. 5, grifos do autor). Assim, os professores deveriam iniciar pela “tradução, synonymos e homonymos dos termos do capitulo da leitura do dia.” (GUIMARÃES, 1918c, p. 5).

Como podemos notar, os professores das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras, conforme Orestes Guimarães, deveriam investir no repertório vocabular de seus alunos, iniciando, nos primeiros e segundos anos, pela tradução do léxico. Como no primeiro ano o aluno praticamente desconhecia a língua portuguesa, segundo Orestes Guimarães, ele selecionou termos que fossem familiares aos alunos, como visto no Quadro 5, em consonância ao proposto por Calkins (1886) e White (1911). No segundo ano, esperando que o aluno já dominasse um pouco a língua portuguesa, solicitou que os professores traduzissem os termos do livro de leitura. Os livros de leitura constavam também nas recomendações para o ensino de leitura de Calkins (1886) e White (1911). Como já visto, os livros eram subsidiários do ensino da leitura, cuja função principal era a leitura em voz alta (oralização da escrita), consistindo em treinamento (CHARTIER e HÉBRARD, 1995), em técnica para o ensino da língua portuguesa.

Por essas razões, Orestes Guimarães, considerando que os alunos, em sua maioria falantes da língua alemã, não compreendiam o texto do livro de leitura, *recomendou* (lembremo-nos do movimento dialógico que o verbo *recomendar* pode realizar, caracterizando um discurso autoritário, como visto na seção 3.4) que, primeiro, o professor realizasse a tradução dos vocábulos “da leitura do dia” (GUIMARÃES, 1918c, p. 5). Na sequência, o professor realizaria a leitura, convocando os alunos a lerem em voz alta, corrigindo-os na pronúncia e pontuação. Zilberman (2011, p. 75) esclarece que a leitura em voz alta representava o ler bem, o bem expressar-se, dado que “a leitura em voz alta, com o fito de melhor dizer o texto, qualidade apreendida por imitação de ‘bons leitores’ [...]”, e além do mais, “no século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da retórica, ainda dominante na escola” (ZILBERMAN, 2011, p. 85). Consoante Chartier (2011, p. 84), “a oposição entre visualização e oralização é, sem dúvida, o indicador mais manifesto de uma diferença nas maneiras de ler”, sendo que a oralização é necessária ao leitor “incapaz de dividir corretamente as frases e palavras e de reconhecer a pontuação sintática” (CHARTIER, 2011, p. 84), atitudes que revelam, acrescenta, uma distância sociocultural entre quem oraliza a escrita e quem avalia a leitura.

Outra prática de ensino de leitura recomendada por Orestes Guimarães não só evidenciava o uso de sinônimos, antônimos e homônimos, mas reiterava a prática, retomada em várias partes da obra, como: “O professor fará exercícios de *synonymos*, *antonymos* e *homonymos*, de preferência escolhendo os termos cuja tradução os

alunos possam dar [...]”. (GUIMARÃES, 1918c, p. 6). Kleiman (2002, p. 18) esclarece que há em algumas práticas de ensino de leitura a crença de que “o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto”. Segundo a autora, ensinar o aluno a extrair do texto o sentido ou tentar, por meio de um sinônimo, a substituição do sentido, como o trabalho mecânico do uso do dicionário revela a desconsideração do contexto. Conforme Kleiman (2002), tal prática gera leitores passivos, extratores de mensagens ou pseudo-leitores. Para ela, o controle e a cobrança da leitura também diminuem o papel da leitura, desmotivando o aluno.

Para Orestes Guimarães, no entanto, o controle e a cobrança conduziram à boa prática. E, para além das aulas de leitura em sala, ele também recomendava o exercício de leitura em casa, por meio das *lições de casa*, prevendo sanções caso o aluno não as preparasse (leitura prévia), conforme orientação do programa de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c). Em *Trecho de um relatório*, o autor reiterou a sanção prevista no Regulamento Geral da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1914a), pois aos professores caberia deixar os alunos “sem recreio ou presos depois da hora (art. 138 do Regulamento)” (GUIMARÃES, 1918c, p. 5), caso não tivessem preparado as lições. Embora não tenhamos localizado o artigo citado, conforme a referência feita por Orestes Guimarães, tanto o Regulamento Geral da Instrução Pública, quanto o Regimento Interno dos Grupos Escolares (SANTA CATHARINA, 1914b) previam penalidades e sanções aos alunos. O período republicano foi assinalado pelo controle de todo o processo escolar, incluindo a ação de diretores, professores e alunos. Enguita (2013) argumenta que

O Estado é [...] a forma moderna da pólis, e a escola, um dos seus principais instrumentos de produção e reprodução, particularmente de sua legitimidade. O Estado moderno é a forma de comunidade política que se converteu em dominante frente a outras formas potenciais de organização das grandes coletividades. (ENGUIITA, 2013, p. 57).

Da mesma forma, o *Círculo de Bakhtin* compreende a escola como o espaço em que reina a ideologia formalizada, oficial, dominante. A escola, nesse caso, constitui-se em um dos aparatos de manutenção social, para a preservação de uma classe dominante, por meio da palavra, do

discurso, como visto no segundo capítulo. Nesse sentido, para o *Círculo de Bakhtin*, a palavra será sempre

o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 42, grifo do autor).

Tendo como premissa o controle, em *Trecho de um relatório* não aparece qualquer ensejo de autonomia para o professor. Apaga-se a voz do professor, emudece-se sua experiência e preparo para o cargo, prevalecendo o discurso autoritário de Orestes Guimarães, em consonância à ideologia republicana. A voz de Orestes Guimarães, que por sua vez representa a voz do Estado, procurou estabelecer as bases das atitudes ideológicas de alunos e professores, interferindo no modo como se relacionavam na esfera escolar e na sociedade, a fim de introduzir a ideologia nacionalista.

A disciplina, bem como as sanções que a acompanhavam, estavam regulamentadas nos documentos oficiais do ensino do período (SANTA CATHARINA 1914a; 1914b). Embora o governo declarasse sua discordância quanto aos castigos físicos⁷⁴, as micropenalidades eram a marca da atuação do Estado, que passava a punir no interior das instituições, como já comentado. Foucault (2004, p. 148) afirma que as micropenalidades⁷⁵ podem se manifestar nas instituições escolares, nos ambientes corporativos, nas organizações militares e funcionam como repressoras, seja na “micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘in-corretas’, gestos não conformes, sujeira) [...]”. De fato, para Sevchenko (1993), a ordem, a disciplina e a higiene compunham o cabedal ideológico do Estado, como mecanismos de profilaxia social. Assim, a escola constitui-se em um dos espaços de repressão social, que visa corrigir o que está incorreto, o que

⁷⁴ O Art. 212 § único, do Regimento Interno dos Grupos Escolares assim regulamentava: “Ao director ou aos professores é expressamente prohibido o uso de castigos phisicos” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 54).

⁷⁵ Para Foucault (2004, p. 149), *micropenalidades* são “processos sutis que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações”.

não é aceito socialmente, consoante o ponto de vista do Estado. Desse modo, a punição, segundo Foucault (2004), tem por princípio

[...] fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las [...] uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto. [...]. Mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar e à inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme: o soldado comete uma 'falta' cada vez que não atinge o nível requerido; a 'falta' do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas. (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Por conseguinte, a disciplina, a ordem e a cobrança contemplavam as intenções do Estado que, pela instrução popular, visava à assimilação dos teuto-brasileiros e ao consequente silenciamento das vozes que representavam o *perigo alemão*. Para Althusser (1970), a escola pertence ao aparelhamento ideológico do Estado a fim de formar a classe dominada. De fato, *Trecho de um relatório* atende à ideologia formalizada/dominante (BAKHTIN, 2010 [1934/1935]. E, como já visto, a escola correspondia à melhor forma de assimilação dos teuto-brasileiros.

Em consonância a essa ideologia, acreditamos que *Trecho de um relatório* tinha por intuito ser facilitadora do propósito de assimilação do teuto-brasileiros por meio da escola e do ensino da linguagem. Como não havia materiais didáticos preparados ao ensino bilíngue, Orestes Guimarães elaborou *Trecho de um relatório* também com o intuito de auxiliar os professores no processo assimilatório. Embora a obra não seja bilíngue⁷⁶ e nem a intenção do autor fosse a de formar alunos bilíngues, a acepção *bilíngue* que ora utilizamos possui somente a intenção de evidenciar a presença das duas línguas nas escolas situadas em zonas de imigração estrangeira.

Recuperando o discurso de Orestes Guimarães e suas recomendações quanto ao ensino de leitura em *Trecho de um relatório*, o

⁷⁶ Na seção 4.4, abordamos a questão relativa ao bilinguismo.

autor orientava ao professor que o ensino de leitura aos terceiros e quartos anos deveria partir de exercícios com “termos cuja tradução os alunos possam dar, e depois termos que não sejam conhecidos pelos alunos” (GUIMARÃES, 1918c, p. 6). Fica implícito um dos princípios do método intuitivo, o qual preconizava ao professor partir do que o aluno já sabia, ou seja, do conhecido para o desconhecido. Em orientação seguinte, o autor advertia que

Para que os alumnos se habituem a falar alto, perdendo o natural acanhamento de quem lê uma lingua que não está habituado a falar, os snrs. Professores devem abandonar o PERNICIOSO HABITO DE SE COLLOCAREM JUNTO AO ALUMNO QUE ESTIVER LENDO. Por ocasião da leitura os professores DEVEM ESTAR SENTADOS LONGE DOS LEDORES, collocando-se por esse modo na obrigação de falarem alto. O professor, finalmente, recommendará que os alumnos estudem o capitulo para a aula seguinte, aconselhando ainda que em casa façam a leitura em voz alta. (GUIMARÃES, 1918c, p. 6-7, grifos do autor).

Conforme a concepção de ensino de leitura proposta, a tradução e a expressão oral desempenhariam o papel de recursos didáticos para a implementação da intenção da obra que, como já visto, era assimilar o teuto-brasileiro. Por isso, a insistência de Orestes Guimarães para a expressão oral (fala do aluno). O trecho ainda expõe duas visões de mundo de Orestes Guimarães: uma refere-se à concepção de aluno *ledor*; a outra reflete a ausência de autonomia docente. Efetivamente, as orientações didáticas sobre o ensino de linguagem propostas em *Trecho de um relatório* visavam à formação de alunos *leitores*, haja vista que não compreendiam o que liam, conforme o próprio Orestes Guimarães.

Ainda que Orestes Guimarães tenha mencionado os termos *compreensão e expressão* (GUIMARÃES, 1918c, p. 5), suas orientações deixavam implícitas que a expressão oral sustentava uma relação de sinonímia com o termo *tradução*, pois ao advertir o professor da importância da compreensão e da expressão do aluno, o autor prosseguiu, recomendando que “Dellas [aulas de leitura], pois, tirareis o maximo proveito, processando da forma seguinte o ensino de leitura: [...] Na aula antes do recreio: **tradução**, synonymos e homonymos dos termos do capitulo da leitura do dia” (GUIMARÃES, 1918c, p. 5, nossos grifos). O ensino por meio da tradução e da compreensão ensejavam os axiomas do

Estado de “ortodoxia cultural” (CERTEAU, 1998, p. 268), estabelecendo um único sentido correto e determinando a relação do aluno com o texto, com a leitura.

Outro ponto em relação ao trecho transcrito da obra que gostaríamos de sublinhar refere-se aos destaques em caixa alta e em itálico, revelando, mais uma vez, a presença do discurso autoritário. Orestes Guimarães, por meio de seu discurso, visava intervir na autonomia do professor e, para tanto, adotou uma adjetivação, como em “os snrs. Professores devem abandonar o PERNICIOSO HABITO DE SE COLLOCAREM JUNTO AO ALUMNO QUE ESTIVER LENDO” (GUIMARÃES, 1918c, p. 6, grifos do autor), que feria a prática docente. Concluindo suas recomendações sobre o ensino de leitura, ele afirmava que a leitura deveria ser corrente, expressiva e obedecer “ao acento phraseologico. Todos os alumnos deverão ser chamados pelo *METHODO PROMISCUO*. Segue-se a interpretação dos trechos ou dos capitulos, pelos alumnos, em linguagem própria” (GUIMARÃES, 1918c, p. 7, grifos do autor).

O método promíscuo consistia em um método de chamada de alunos, em classe, para que respondessem a questões explicadas e estudadas na aula. Certamente Orestes Guimarães estabeleceu, novamente, diálogo com a concepção da obra *A arte de ensinar*, dado que nela, White (1911, p. 147) explicou haver três métodos para chamar os alunos em classe: o primeiro era o método consecutivo, em que os alunos expunham as lições explicadas e estudadas, em ordem consecutiva, ou “por sua vez”; o segundo, o método promíscuo, em que os alunos que expunham as lições explicadas e estudadas eram “designados promiscuamente pelo mestre”; o terceiro, o método simultâneo ou concreto, no qual os alunos expunham as lições estudadas “em coro”. O método promíscuo, para White (1911), consistia na chamada aleatória dos alunos, fato que gerava a atenção, afirmou, pois, todos os alunos preparavam-se, sabendo que qualquer um deles poderia ser convocado a expor as lições explicadas e estudadas. De acordo com White (1911), esse era o método ideal por manter a atenção de todos os alunos, uma vez que, após o professor anunciar a *tese* que deveria ser respondida, todos deveriam se preparar, pois não sabiam quem seria chamado a respondê-la e, conforme o autor,

quando uma questão é proposta, cada alumno da classe é obrigado a estar alerta, porque elle póde ser o designado a responder. Elle deve tambem prestar muita attenção ao que expõe ao colega, pois a cada momento elle póde ser chamado a corrigir um erro,

suprir uma omissão ou completar a exposição. [...]. Cada aluno deve preparar-se para responderm porque não se sabe a quem competirá a primeira exposição. (WHITE, 1911, p. 151-152).

Esse método, por sua vez, revelava-se contrário ao método intuitivo (que orientava ao professor lançar perguntas à turma, e não a um aluno específico) e, certamente, gerava um clima de tensão em sala de aula, pois qualquer aluno poderia ser convocado à resposta pública, mesmo que não estivesse preparado para fazê-la. Notamos, desse modo, a exposição do aluno, o qual, dependendo de sua resposta, poderia ser ridicularizado diante de seus colegas de classe. A esse desconforto soma-se o processo de punição de que trata Foucault (2004).

A orientação de Orestes Guimarães para o ensino da leitura finalizava com a recomendação de que todos os alunos deveriam ser chamados pelo método promíscuo – considerado o mais eficaz por White (1911) – como já abordado, seguindo “a interpretação dos trechos ou dos capítulos, pelos alunos, em linguagem própria” (GUIMARÃES, 1918c, p. 7). Dessa forma, o aluno, falante do alemão, era obrigado a expressar-se oralmente em língua portuguesa, a fim de que o professor pudesse corrigi-lo e, caso necessário, aplicar as micropenalidades (FOUCAULT, 2004). Há, sobretudo, a solicitação da expressão em *linguagem própria*, cujo objetivo era fazer com que o aluno expressasse a lição estudada com suas próprias palavras. Assim, o professor poderia avaliar a capacidade de apreensão da lição estudada, bem como da aprendizagem da língua portuguesa; isto é, da voz (fala correta) do professor, representante da intenção do governo.

Há outra orientação quanto ao ensino de leitura que pressupõe a *leitura corrente* dos alunos. A expressão *leitura corrente* (WHITE, 1911, p. 10) figura apenas no índice da versão em língua portuguesa de *A arte de ensinar*. Na versão original, em língua inglesa, esse mesmo capítulo é intitulado como “Leitura para o segundo e terceiro anos” (WHITE, 1901, p. 6, tradução nossa⁷⁷), não aparecendo qualquer expressão relacionada à acepção usada por Carlos Escobar, tradutor da obra para a língua portuguesa. Assim, a ideia de leitura corrente, na obra traduzida, vincula-se ao conceito de leitura correta, pois

A lição de leitura nestes graos [segundo e terceiro anos] pôde consistir propriamente de dois

⁷⁷ “Second and Third Reader Grades”.

exercícios correspondentes, o primeiro destinado a assegurar o *conhecimento das palavras*, e o segundo á *correcta leitura de sentenças*, sendo o primeiro preparatório do segundo. (WHITE, 1911, p. 206, grifos do autor).

Consoante Chartier e Hébrard (1995, p. 296, grifos dos autores), a “[...] ‘leitura corrente’ é [...] uma leitura ‘que não se detém’, ou pouco se detém, e que procura fazer com que os alunos ultrapassem a página escolhida para a explicação”. Para os autores, o ensino de leitura corrente visava à promoção da escolarização das massas populares urbanas, mas especialmente as rurais (CHARTIER e HÉBRARD, 1995). Poderíamos dizer que a leitura corrente se assemelhava à leitura fluente, cuja intenção era formar alunos falantes da língua portuguesa, o que ia ao encontro do processo de assimilação.

Por essas razões, o ensino de leitura seguia a orientação de Calkins (1886) e de White (1911), para os quais não haveria ensino sem o auxílio do livro. Ambos os autores recomendavam a utilização de livros de leitura, conforme o ano escolar, ao que convencionaram como: primeiro, segundo, terceiro e quarto livros de leitura. Quanto ao ensino de leitura, ainda, White (1911, p. 119) afirmava, enfaticamente, não ser possível realizá-lo “sem o auxílio do livro!”. Analogamente, Orestes Guimarães afirmou, em 1909, que o livro de leitura significava o “primeiro bocado do pão de espirito atirado, como cimento de um alicerce, aos futuros cidadãos da Patria” (GUIMARÃES, 1909, p. 22) e que a linguagem deveria ser aprendida somente por meio do livro de leitura, pois “é este o compendio dos compêndios, como o mestre deve ser o livro dos livros” (GUIMARÃES, 1909, p. 11). Anteriores à publicação de *Trecho de um relatório*, essas assertivas demonstram a relevância do papel desempenhado pelas cartilhas e livros de leitura nas escolas. Notamos, assim, que Orestes Guimarães incorporou uma prerrogativa de White (1911), uma vez que, para este autor, o ensino de leitura ancorava-se no livro de leitura. O livro constituía-se não somente de guia para a aprendizagem da leitura, mas, sobretudo, em lições moralizantes para os alunos (SILVA FILHO, 2013; SILVEIRA, 2013).

A importância conferida aos livros didáticos foi legitimada por meio do *Parecer sobre a adoção de obras didacticas* (GUIMARÃES, 1911) e do Decreto n. 1.062 (SANTA CATHARINA, 1917b). Conforme o decreto, que passou a vigorar a partir de 7 de novembro de 1917, as escolas públicas estaduais deveriam adotar as seguintes obras: *Cartilha: ensino rápido*, *Cartilha Analítica* e *Páginas Infantis* (todas de Mariano de

Oliveira); *Cartilha Analítica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto; *Segundo Livro e Terceiro Livro*, de Francisco Vianna; *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo; *A. B. C. do agricultor*, de Dias Martins; *Gramática Expositiva Elementar*, de Eduardo C. Pereira; *Antologia Brasileira*, de Eugenio Werneck; *Caligrafia Vertical*, de Francisco Vianna; *Caligrafia Ronder*, de Otto Boehm; *Quadros de Linguagem Oral*, de Ramon Roca e outros; *Mapas de Parker*, de Francisco Parker; *Cartões para trabalhos*, de Breser e Rocca; *Livro do Mestre*, de Miguel Milano; *Material para tecelagem*, de Rozina Soares e Miguel Solano; *Curso de Cartografia*, de José Carneiro e Pedro Voss (SANTA CATHARINA, 1917b).

O decreto regulamentava tais obras como as que deveriam ser adotadas em todas as escolas públicas estaduais, pois as recomendadas no *Parecer sobre a adoção de obras didáticas* (GUIMARÃES, 1911) “já não satisfazem as necessidades do ensino publico, ministrado pelo Estado [...]” (SANTA CATHARINA, 1917b, p. 63). O decreto também instituiu o uso de gramática como obra didática, como consta da relação exposta no parágrafo anterior, revogando a instrução dada pelo *Parecer sobre a adoção de obras didáticas* (GUIMARÃES, 1911), no qual a gramática destinava-se somente para a consulta pelo professor. A lista das obras indicadas também se coadunava a uma das intenções intermediárias do estado: preparar o aluno para o trabalho. Nesse sentido, a presença de obras que não constavam do parecer de 1911, como: *A. B. C. do agricultor* e *Material para tecelagem* demonstram o intuito do governo estadual. Além disso, o estado instituiu o uso da gramática pelos alunos.

Nesse sentido, compreendemos que o governo estadual tinha consciência de que a escola representava o melhor caminho para a assimilação dos teuto-brasileiros. Era preciso assimilar e era fundamental que o estado continuasse a produzir a mão de obra necessária para a manutenção das elites, que só permaneceriam nesse status quo se os teuto-brasileiros deixassem de representar um perigo e se a escola continuasse a formar a mão de obra, uma carência do período (GOULARTI FILHO, 2001).

A orientação do governo, segundo o Artigo 51, § 2º, do Regimento Interno dos Grupos Escolares (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 18), era de que “nenhum livro, além dos aprovados e mandados adotar pelo Governo, será usado no ensino dos grupos escolares”. Dessa forma o governo regulava os livros que seriam utilizados nas escolas, garantindo a manutenção da ideologia nacionalista.

Em síntese, *Trecho de um relatório* apresentou o método da palavração para o ensino de leitura nos primeiros anos, seguindo o postulado de White (1911, p. 195), para quem o método de sentençação

no primeiro ano não seria eficaz. Nos segundos, terceiros e quartos anos, “o plano [...] ha de procurar desenvolver a faculdade synthetica pela analytica” (GUIMARÃES, 1918c, p. 17). Portanto, a obra não excluiu o método analítico para o ensino de leitura, pois procurou associá-lo ao método sintético, corroborando a sugestão de White (1911) pelo uso combinado dos métodos. Todas as orientações presentes em *Trecho de um relatório* estão fundamentadas, principalmente, na obra de White (1911). Tais orientações demonstram um ensino de língua ancorado no subjetivismo individualista, dado que a linguagem era considerada a correta expressão do pensamento. As recomendações para o ensino de leitura em *Trecho de um relatório* corroboram que: o governo buscava instituir a ideologia formalizada, por meio da assimilação; a assimilação pretendia evitar o *perigo alemão* (conforme discutido no capítulo 3); e, ainda, o ensino de leitura baseado na tradução, conforme a orientação de *Trecho de um relatório*, efetivamente, compunham o discurso orientado para o interlocutor. Assim, como analisado no capítulo 3, o Estado afastava sua preocupação: que o teuto-brasileiro passasse a ser a classe dominante, já que representava a maioria (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1912) e dominava as relações econômicas (GOULATI FILHO, 2001; SIMÃO, 2000). Com base nesse contexto político-social, o governo catarinense, por meio de Orestes Guimarães, publicou *Trecho de um relatório*, a fim de facilitar a assimilação do teuto-brasileiro. Dessa forma, o ensino de leitura revelava-se como a base da obra para o cumprimento da ideologia formalizada/dominante do Estado, a nacionalista.

Além do mais, Orestes Guimarães, como já visto, considerava a linguagem oral como *seguimento* do ensino de leitura, ou seja, aquela deveria ser continuidade desta, porque a linguagem oral era considerada a base do ensino da linguagem. Provavelmente essa tenha sido a razão desta ordem nos programas de ensino, bem como em *Trecho de um relatório*: leitura, seguida da linguagem oral e, depois, da linguagem escrita. Assim, nossa próxima seção trata do tópico subsequente ao ensino da leitura em *Trecho de um relatório*: a *linguagem oral*.

4.3.2 Ensino de linguagem oral

Orestes Guimarães iniciou o tópico *Linguagem oral* reenunciando um trecho da obra de Emerson White (1911), afirmando que:

Um dos mais eminentes pedagogos, talvez o mais profundamente psychologo, Emerson, na sua obra

‘Arte de Ensinar’, tratando do ensino de linguagem, diz: *‘Tem-se salientado a expressão oral pelo motivo muito simples de que a facilidade em falar é muito mais importante no ensino primario do que a expressão escripta’*. (GUIMARÃES, 1918c, p. 7, grifos do autor).

Por meio das aspas, revelando a reenuniação de um já dito, encontramos esse enunciado na obra *A arte de ensinar*, exatamente como exposto por Orestes Guimarães, como já abordamos nas seções 3.4 e 4.2. Em parágrafo posterior, Orestes Guimarães justificou que “boa linguagem é meio caminho para a linguagem escripta” (GUIMARÃES, 1918c, p. 7). A partir dessas afirmações, compreendemos que o ensino da linguagem oral deveria ampliar o repertório vocabular em língua portuguesa. A ênfase à linguagem oral aparecia na recomendação de Orestes Guimarães, pois afirmava que

Nos primeiros e segundos annos todo o esforço deve tender para a correcção da LINGUAGEM ORAL, QUE É A BASE DA LINGUAGEM ESCRIPTA; não esquecendo que a aquisição de uma linguagem oral se obtem ‘pelo uso em connexão de todos os exercicios escolares’. Donde, pois, os programmas de geographia, historia e de rudimentos de sciencias, nos annos inferiores (primeiros e segundos), constituem excelentes exercicios de linguagem oral. Durante qualquer exercicio, professores e alumnos devem pronunciar em voz alta e correctamente os termos. (GUIMARÃES, 1918c, p. 8, grifos do autor).

Conforme o excerto, similarmente ao proposto no tópico *Leitura*, Orestes Guimarães manteve as orientações quanto à correção e à pronúncia em voz alta, *corretamente*. Alinhado às sugestões de White (1911), ele afirmava que o ensino da linguagem escrita se submetia ao ensino da linguagem oral, de modo que esta seria o alicerce daquela. Ele também assumiu o princípio de Calkins (1886), para quem a soletração servia somente para a aprendizagem da escrita. Para compreendermos o propósito do tópico sobre *Linguagem oral* em *Trecho de um relatório*, é necessário abordarmos o que previa o programa de ensino vigente.

No Programa de Ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas constava como guia ao ensino da linguagem oral para os

primeiros anos os temas “Educação – Higiene”, para os quais Orestes Guimarães apresentou pequeno parágrafo de orientações, dentre elas, que o professor realizasse “palestras educativas, que infiltrem no animo infantil o desejo de **ordem e de asseio**” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 16, grifos do autor). O programa não previa ensino de conteúdo gramatical para a disciplina de linguagem oral nos primeiros anos. A escola, de fato, servia de aparato ideológico do Estado, a fim de efetivar a formação socioideológica do sujeito-aluno, ou seja, manifestar a ideologia formalizada/dominante. Essas ações não se restringiam aos teuto-brasileiros, pois permearam todos os empreendimentos do Estado na Primeira República que, como visto, refletiam o discurso do nacionalismo (SILVA FILHO, 2013; SILVEIRA, 2013).

Quanto ao ensino de linguagem oral para os segundos, terceiros e quartos anos, o programa de ensino sugeria que o professor solicitasse a formação de sentenças, descrição de objetos e reprodução de assuntos das aulas de leitura ou sobre temas abordados em sala relacionados à higiene, ao comportamento das crianças, à agricultura ou ao alcoolismo – um problema social no período, conforme Willems (1980). Além desses conteúdos, o programa recomendava, para o ensino da linguagem oral, os seguintes conteúdos gramaticais, sendo, para segundo ano: formar sentenças “com as palavras do capítulo do dia, empregando os *synonymos*, *antonymos* e *homonymos*. Nomes de pessoas, de cousas e de qualidades [...], vocabulos *monosyllabos*, *dissyllabos*, *trissyllabos* e *polyssyllabos*” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 34). Apesar de estipular que o trabalho com a linguagem oral estaria fundamentado na leitura do dia, conforme o livro de leitura adotado pelo governo estadual, o programa não apresentava detalhes de como o professor poderia proceder no trabalho com esses conteúdos. No entanto, recordemo-nos de que os inspetores, como visto no terceiro capítulo, eram responsáveis pela exposição didática nas escolas, orientando a condução das aulas.

Para o terceiro ano constava, igualmente, a recomendação concedida ao segundo ano, o emprego dos sinônimos, antônimos e homônimos do capítulo de leitura do dia, mais a

reprodução dos assumptos das aulas de leitura, usando os alumnos de linguagem própria. Descrever assumptos representados pelas estampas [...]. Conhecimento das partes variáveis do discurso **deduzindo dos exemplos as definições e divisões**. Conjugação de verbos auxiliares, regulares e irregulares [...], partes invariáveis do discurso, [...].

Accento tonico [...]. (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 47-48, grifos do autor).

Temos, no trecho, o alinhamento teórico entre a recomendação do programa e o que Orestes Guimarães já sugeria para o ensino de leitura, como visto na seção anterior, isto é, a expressão do aluno em *linguagem própria*. Ademais, o ensino da linguagem oral para o terceiro ano concebia a descrição de estampas, oriunda de *Primeiras lições de coisas*. As estampas, conforme o método intuitivo, eram gravuras que serviam de base para as descrições (orais e escritas) pelos alunos. Outro ponto convergente com o método intuitivo relacionava-se à orientação para que o aluno inferisse as regras a partir dos exemplos, ou seja, o aluno deveria deduzir as regras, partindo do particular para o geral. Já, para o quarto ano, previa a

[...] continuação do estudo das partes variáveis do discurso [...], palavras simples, compostas, primitivas, derivadas, concretas, abstractas, coletivas. [...] Genero, numero e grao dos substantivos e adjectivos. Pronomes e [...] [seu] emprego [...]. Verbo – modos, tempos, números e pessoas. Partes invariáveis. [...]. Praticar analyse gramatical e princípios da analyse logica” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 59-60).

Observamos, assim, a ampliação quanto aos conteúdos gramaticais pressupostos para o ensino da linguagem oral. É fundamental lembrarmos o que já enunciamos na seção anterior: que o ensino da linguagem oral para os segundos e terceiros anos era considerado sequência do ensino de leitura, reforçando a oralização da escrita.

Outra questão evidenciada nas recomendações para o ensino de linguagem oral é a temática voltada à higiene, à conduta moral, bem como ao ensino técnico – útil ao agricultor e ao pequeno tecelão. Como já visto, Goularti Filho (2001) afirma que o estado catarinense foi povoado por alemães provenientes da Saxônia, região industrial da Alemanha e, para o autor, a indústria têxtil estava em expansão, sendo que até a segunda década do século XX, já estavam instaladas várias indústrias na região do Vale do Itajaí. Já vimos, também, que Romero (1906) alertava, desde 1870, em várias publicações, sobre o *perigo alemão*. Ademais, os teuto-brasileiros, como já discutido, eram detentores da hegemonia socioeconômica, razão pela qual buscavam o controle político do estado catarinense (SIMÃO, 2000). No entanto, conforme já citamos, Silveira (2013) esclarece que essa elite colonial representava uma parcela da

comunidade, pois havia os habitantes afastados dos centros urbanos, que por sua vez frequentavam as escolas isoladas, por exemplo. Em contrapartida, o governo utilizava-se da instituição escolar como meio de assimilá-los à sua ideologia, como visto no capítulo 3.

As lições moralizantes das aulas de linguagem oral, como as que se referem à higiene, tinham por objetivo a profilaxia social da Primeira República, que visava instituir o controle social necessário ao crescimento econômico (SEVCENKO, 1993). No entanto, essas questões não figuraram em *Trecho de um relatório*, como expomos a seguir. O foco da obra voltava-se às questões da língua, fundamentais para o projeto ideológico do Estado. Era necessário que o teuto-brasileiro soubesse a língua nacional para que o governo pudesse efetivar a assimilação e, como já discutimos, a escola constituía o meio pelo qual o Estado implementaria a ideologia nacionalista. Isso porque havia um clima de tensão permanente (desde a vitória da Alemanha sobre a França, em 1870), entre os considerados brasileiros e os teuto-brasileiros.

Em vez de tematizar a higiene, *Trecho de um relatório* concentrou-se no repertório vocabular, por considerá-lo mais importante para o contexto das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras. Orestes Guimarães apresentou três recomendações gerais aos professores para o ensino da linguagem oral, sendo a primeira:

que empregueis todo o esforço para que nos primeiros annos e segundos annos o ensino da linguagem obedeça á seguinte norma: abundancia e variedade de assumptos, expressos pelos professores e pelos alumnos, para o que aproveitareis as aulas de leitura, geographia, historia, arithmetica e sciencias; [...]. (GUIMARÃES, 1918c, p. 9).

Atentamos para a reiteração, nessa recomendação, da observância quanto à ampliação vocabular, que deveria constar em todas as disciplinas. O objetivo subentendido nessa orientação visava à ampliação vocabular da língua portuguesa em todas as disciplinas do programa, com “abundancia e variedade” (GUIMARÃES, 1918c, p. 9). A outra recomendação acautelava aos professores exigirem “que as creanças pronunciem e concatenem as expressões, não esquecendo QUE BONNS PROFESSORES NÃO SÃO QUELLES QUE FALAM MAIS, POREM QUELLES QUE CONSEGUEM QUE SEUS ALUNOS FALEM; [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 9, grifos do autor).

Novamente, o destaque em caixa alta, revelando o discurso prefigurado, orientado para o interlocutor. O trecho demonstra a tentativa de persuadir os professores a atuarem conforme o pressuposto de bom professor pelo Estado. A caixa alta, nesse caso, constitui uma ênfase, cujo objetivo é chamar a atenção dos professores para a importância da ação. Além disso, o destaque procura persuadir o interlocutor, por meio da antecipação da resposta/ação desejada, de que o professor deveria fazer com que o aluno falasse. Ainda, por último, Orestes Guimarães recomendou

que, além dos exercícios preconizados no programma, (pag. 34, Linguagem oral seguimento de leitura), ainda deveis fazer os exercícios que por diversas vezes me vistes fazer, certo de que eles, neste Grupo, são de real interesse ao fim a que nos propomos, isto é, *enriquecer o vocabulário das crianças, que desconhecem os mais simples termos, assim como o mecanismo da língua*. Para isso, dareis exercícios suplementares (no quadro negro, nas lousas ou cadernos) semelhantes ao que fiz ao ministrar as aulas referidas [...]. (GUIMARÃES, 1918c, p. 9, grifos do autor).

O excerto apresentava a reiteração de um já dito, como “que por diversas vezes me vistes fazer”, a fim de lembrar o professor que Orestes Guimarães já havia demonstrado o que e como fazer. Assinalamos que Orestes Guimarães não recomendou que *Trecho de um relatório* substituísse o programa de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c), como já observamos na seção anterior sobre o ensino de leitura. Tanto para o ensino de leitura quanto para o ensino de linguagem oral ele aconselhava que o professor seguisse o proposto no programa, mas que, além dele, também acrescentasse as orientações apresentadas em *Trecho de um relatório*.

Analogamente ao que vimos no ensino de leitura, o ensino da linguagem oral não pressupunha uma didática voltada à *compreensão* do aluno. Esse termo, inclusive, não aparece no tópico sobre a *Linguagem oral* em *Trecho de um relatório* e tampouco figura nas orientações do Programa de Ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas (SANTA CATHARINA, 1914c). O eixo norteador do ensino na linguagem oral visava à pronúncia correta, recomendada no ensino de leitura, bem como os exercícios de oralização da escrita.

Em *Trecho de um relatório*, para o ensino da linguagem oral nos primeiros e segundos anos, Orestes Guimarães recomendava que “*todo o*

esforço deve tender para a correcção da LINGUAGEM ORAL, QUE É A BASE DA LINGUAGEM ESCRITA [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 8, grifos do autor). Para tanto, consignou uma sequência de *exercícios suplementares*, sendo o primeiro:

1º: Ferr—o—metal; **Ferr—eiro**—que lida com ferro; **Ferr—ico**—qualquer composição em que entra ferro; **Ferr—agem**—reunião de cousas de ferro; **Ferr—aria**—logar ou casa em que se trabalha com ferro; **Ferr—ador**—que prega ferradura; **Ferr—ar**—pregar ferro; **Ferr—uginoso**—que contém ferro. **Nota:** *não tenha pressa. Passe nova serie de vocabulos, somente quando a anterior estiver bem conhecida.* (GUIMARÃES, 1918c, p. 9-10, grifos do autor).

A sequência de exercícios suplementares proposta suscita algumas reflexões. A primeira relaciona-se ao contexto social do aluno: filho de imigrante alemão, cuja língua materna era a língua alemã. Associa-se a isso a troca das vibrantes simples (R) por vibrantes múltiplas (RR) e vice-versa, comum em falantes de alemão em contato com a língua portuguesa, como na palavra *carro*, por exemplo, ao que pronunciam *caro*, sendo o contrário também comum. Logo, os exercícios propostos em *Trecho de um relatório* visavam mais do que a ampliação vocabular do aluno. Por conseguinte, possuíam como objetivo principal o treino da linguagem oral, a fim de corrigir os erros oriundos da pronúncia dos alunos, em que R e RR possuem pronúncias distintas na língua portuguesa. Assim, Orestes Guimarães propôs, também, que o exercício suplementar número 2 consistisse na *aplicação* do primeiro, conforme o seguinte processo:

O trilho é de *ferro*. O arame é de *ferro*. O copo não é de *ferro*. O *ferreiro* é trabalhador. Meu pae não é *ferreiro* mas é *ferrador*. A *ferragem* da ponte. Armazens de *ferragens*. A chaminé tinha muita *ferrugem*. Agua *ferruginosa*. Vou *ferrar* esta roda. Meu pae tem uma *ferraria*. (GUIMARÃES, 1918c, p. 10, grifos do autor).

Os exercícios remetem-nos à prática pela repetição, como visto na seção sobre o ensino de linguagem em *A arte de ensinar*. A prática, para White (1911), revelava a eficiência. E foi o que Orestes Guimarães procurou seguir quanto ao ensino da linguagem oral para os alunos das

escolas situadas nos *centros de origem alemã*. Analisando a sequência de exercícios suplementares proposta, lembramo-nos do depoimento de Moreira (1954), aluno do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, já apresentado no capítulo 3, o qual retomamos:

recordo-me ainda de como esse velho professor [Germano Timm], tendo dificuldade de pronunciar os ‘rr’ portugueses, fazia com que os lusobrasileiros servissem de exemplo para os colegas, tanto que deviam imitá-los pois que o professor, por já ser velho, tinha a língua enferrujada...e ficávamos de pé, defronte à turma, a repetir palavras como ‘garrafa’, ‘carroça’, ‘remédio’, para que nossos companheiros bilíngues as fossem repetindo. Ainda está bem viva a lembrança dos inúmeros companheiros que chegavam à nossa escola, sem saber dizer uma palavra em português. Nossa tendência era molestá-los, dizendo-lhes, com fingidos sorrisos, palavrões e ofensas. Se éramos pilhados nessa brincadeira, porém, tínhamos castigo certo. A aprendizagem de nosso idioma, na sala de aula e nos recreios, se fazia rapidamente; ao fim do 1º ano, já o coleguinha loiro era capaz de dizer tantos palavrões em português, quanto cada um de nós. Por nossa vez, íamos também adquirindo, aos poucos, o dialeto falado pelos colonos, uma mistura linguística e pouco gramatical, de duas línguas [...]. (MOREIRA, 1954, p. 35-36).

A declaração do autor implica a escolha refletida, calculada e ideológica de Orestes Guimarães, quanto aos exercícios suplementares designados aos alunos das escolas situadas em zonas de imigração estrangeira. Sabendo da dificuldade dos alunos com a pronúncia, ele buscou sua intensificação, por meio de exercícios nos quais a pronúncia dessas palavras apresentasse uma das dificuldades de falantes de alemão em contato com a língua portuguesa: o emprego do *R* (vibrante simples) em sílaba inicial e de *RR* (vibrante múltipla). De acordo com o testemunho de Moreira (1954), os alunos teuto-brasileiros eram expostos a modelos de fala a serem seguidos.

Após esse processo inicial, dedicado aos primeiros e segundos anos, Orestes Guimarães recomendava, para o ensino da linguagem oral aos terceiros e segundos anos, que os professores também seguissem o

programa, incluindo os seguintes exercícios suplementares, dos quais destacamos o item 4, que dizia:

4º: Como se pesca a tainha? *A tainha é pescada com a rede*. Em que se serve a sopa? *A sopa serve-se na terrina*. Com que trabalha o lavrador? *Com enxada, arado, ancinho, machado, etc*. E o carpinteiro? o pedreiro? carroceiro? o hoteleiro? Com que se cobrem as casas? Quem faz e com que se faz a barba? o cabelo? Quem dirige os navios? a locomotiva? os bancos? (GUIMARÃES, 1918c, p. 11, grifos do autor).

Sublinhamos o teor desses, bem como dos demais exercícios suplementares (totalizando 10) propostos para os segundos e terceiros anos em *Trecho de um relatório*. A maior parte relacionava-se ao trabalho profissional ou a tarefas domésticas. Para além disso, não podemos obliterar que os exercícios se destinavam a alunos, em sua maioria, falantes da língua alemã, o que revela uma ampliação vocabular em nível de sentença. Ressaltamos, inclusive, a utilização do itálico que marca a resposta esperada do aluno ou o *discurso substituído*, como já analisado (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929]).

Se, nos primeiros e segundos anos, os processos focavam a ampliação do vocabulário por meio de palavras, os segundos e terceiros anos visavam uma elaboração mais complexa do aluno, por meio de sentenças completas. Há, ainda, dentre esses exercícios, a recomendação para que substituíssem “*periphrases por palavras equivalentes, empregadas em sentenças*”. Ex: Como se chama um menino que faz tudo quanto seus pais ordenam? *Um menino que faz tudo quanto ordenam seus pais — é obediente. [...]*” (GUIMARÃES, 1918c, p. 12, grifos do autor).

Assim, *Trecho de um relatório* estende-se em recomendações e exemplos de exercícios suplementares para o ensino da linguagem oral nas escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras. Todos os exercícios focam o repertório vocabular, primeiro em nível lexical (primeiros e segundos anos) e, depois, em nível de sentença (terceiros e quartos anos). Ademais, *Trecho de um relatório* alinha-se ao método intuitivo, o qual sugeria o ensino da linguagem oral por meio da conversação. Em *Primeiras lições de Coisas*, Calkins (1886) apresentou exemplos de perguntas cujas respostas: requeriam palavras inteiras, ou que se relacionassem aos sons das letras (como em cara, casa, lata) e, por último, aquelas nas quais o professor solicitava a formação de frases

completas pelos alunos. Além disso, os exemplos apresentados revelavam o interlocutor previsto por Orestes Guimarães: professores cujos alunos eram teuto-brasileiros, portanto falantes da língua alemã. As escolhas lexicais refletiam, sobretudo, essa concepção acerca do interlocutor pelo autor (BAKHTIN, 2011e [1959/1961]). Como já abordado anteriormente, o cronotopo revelava a iminência de um *perigo alemão* que deveria ser assimilado, e que contemplava os alunos das comunidades teuto-brasileiras. A escola, nesse caso, consistia em elemento de dominação do Estado (ALTHUSSER, 1970). Por essas razões, como procuramos mostrar nesta seção, Orestes Guimarães antecipou a reação-resposta de seu interlocutor em *Trecho de um relatório*. Afinal, ele tinha como interlocutores previstos os professores das escolas situadas nos *centros de origem alemã*, dos quais buscava adesão ao seu discurso.

Nesse sentido, a ideologia do Estado buscava a nacionalização ou a assimilação dos teuto-brasileiros. Havia uma preocupação do governo no ensino rápido e eficaz dos falantes de outra língua, não pertencentes à cultura dominante. Vidal (2005) sustenta que o controle sobre a oralidade do aluno visava à homogeneização da língua, instituindo a *língua nacional*. O enfoque central de *Trecho de um relatório*, como visto nesta seção, voltava-se para a correção do uso oral da língua portuguesa, como nos exercícios suplementares com *R* e *RR*. O objetivo era que o aluno falasse a língua corretamente (ou *correntemente*, conforme Orestes Guimarães). Além disso, os exercícios suplementares também serviam para formar ou ampliar o repertório vocabular do aluno em língua portuguesa. Vimos que, aos primeiros e segundos anos, a palavra era o foco, e nos terceiros e quartos anos o aluno deveria ser capaz de oralizar respostas mais complexas (sentenças). Esses foram os pressupostos de *Trecho de um relatório* para o ensino da linguagem oral. Na próxima seção, procuramos analisar em que sentido a obra orientou o ensino da linguagem escrita.

4.3.3 Ensino de linguagem escrita

Igualmente ao realizado nas seções anteriores, antes de analisarmos a concepção de ensino de linguagem escrita em *Trecho de um relatório*, delineamos o que previa o programa de ensino vigente (SANTA CATHARINA, 1914c) para o ensino dessa disciplina. O programa seguiu orientações semelhantes ao que propôs quanto ao ensino de leitura, pois a disciplina de *linguagem escrita* dividia-se em cinco fases para o primeiro ano, com a divisão da classe, conforme o aproveitamento

dos alunos, em A (mais ativos), B (medianos) e C (inferiores), segundo o julgamento do professor.

Em relação ao primeiro ano, ainda, na primeira fase de ensino da escrita, o programa de ensino orientava ao professor solicitar cópias de sentenças da cartilha. Na segunda fase, o aluno deveria realizar as cópias, sublinhando as palavras conhecidas. A terceira fase recomendava ao aluno a cópia de “**palavras** e dellas destacar as **syllabas**. Cópia de **palavras** conhecidas [...]” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 18, grifos do autor). Na quarta fase, o aluno copiava as sentenças do quadro negro, nas quais o professor destacava as sílabas. Por fim, na quinta fase, o aluno deveria copiar trechos dos livros, destacando as letras iniciais das palavras, seguindo-se cópias de “pequenos bilhetes e cartas escriptos no quadro, pelo professor. Dictado de palavras e de pequenas sentenças” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 19). E concluía o ensino da escrita para os primeiros anos, advertindo ao professor que “encaminhe o ensino da leitura, da linguagem oral e da escripta, de maneira a se completarem.” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 20).

Para o ensino de escrita nos segundos anos, o programa de ensino apresentou orientação mais sucinta, recomendando, apenas, cópias de trechos do livro de leitura, alternando com pequenos ditados. Os alunos também deveriam descrever objetos “que já tenham servido na linguagem oral” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 35), revelando um ensino de escrita em conformidade com os pressupostos de *Primeiras lições de coisas*, em que os objetos serviam para o ensino da linguagem escrita.

Já para o terceiro ano, além das recomendações de cópias de assuntos do livro de leitura, os alunos deveriam reproduzir temas tratados nas aulas de história do Brasil e de educação cívica e moral, além de “redacções de bilhetes, de cartas epistolares e commerciaes. **NOTA – O professor fará no quadro negro a correcção do dictado e, então, empiricamente, dará as regras das correcções ortográficas que fizer, do emprego dos signaes de pontuação e dos acentos**” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 48, grifos do autor).

Em relação ao quarto ano, figuravam, além das reproduções propostas ao terceiro ano, a realização de ditados, a descrição das comemorações e dos passeios escolares, mais a “variada redacção de cartas, recibos, officios, requerimentos etc. Composição sobre um assumpto dado na ocasião pelo professor” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 60). Ao final, o documento inseriu uma nota, enunciando que o professor deveria seguir as mesmas orientações propostas ao terceiro ano quanto à correção dos ditados, observando que:

Para corrigir as composições⁷⁸, tome tres cadernos – **um de um aluno atrazado, outro de um medio e outro de um adeantado** – e passando no quadro negro as sentenças palavras ou phrases a corrigir, **empiricamente** o professor chamará a atenção da classe para os erros de ortografia, de pontuação, de accents, de concordância e redacção. (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 60, grifos do autor).

Ao concluir o ensino da escrita para o quarto ano, o documento orientava o professor a corrigir as produções escritas dos alunos na sala, com a participação deles, o que seria mais útil. E, exatamente ao que vimos quanto ao ensino de leitura e da linguagem oral, o programa de ensino também apresentou uma didática de ensino da língua com foco nas regras, ora visando à fala correta, ora à escrita correta. Concluídas as orientações quanto ao ensino de escrita do programa de ensino, voltamos à obra *Trecho de um relatório*.

O ensino da linguagem escrita, segundo *Trecho de um relatório*, deveria subordinar-se ao ensino da linguagem oral, “sendo que os processos usados naquella devem ser correlatos aos processos usados nesta, mais ou menos” (GUIMARÃES, 1918c, p. 14). Efetivamente, o que Orestes Guimarães enunciou é que o ensino da linguagem escrita consistia na continuidade do ensino da linguagem oral e, esta, retomando o que já vimos, consistia na sequência do ensino de leitura.

Para os primeiros anos, argumentava que o método a ser seguido deveria ser o analítico, em virtude de os passos serem os mesmos aos propostos para o ensino de leitura nessas classes, isto é, partir das sentenças para as sílabas, segundo os pressupostos pelo programa de ensino. Por esse motivo, Orestes Guimarães fez uma ressalva, antecipando que o êxito no ensino da linguagem escrita estaria estreitamente vinculado ao ensino eficaz da linguagem oral. Assim, os professores deveriam, nos primeiros anos, seguirem o programa de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c), o qual ele reenunciou, resumidamente, sendo: “1º – copia de sentenças do livro de leitura; 2º – fragmentação da sentença em palavras; 3º – fragmentação das palavras em syllabas; 4º – fragmentação das syllabas em phonemas” (GUIMARÃES, 1918c, p. 15). Com efeito, do primeiro ao quarto item constam as mesmas orientações

⁷⁸ Embora o programa de ensino refira-se à produção escrita como composição, expressão herdada da Retórica, veremos que *Trecho de um relatório* não utiliza essa nomenclatura no tópico relacionado à linguagem escrita.

do programa de ensino, como visto no início desta seção. Contrariando o ensino da escrita conforme *Primeiras lições de coisas*⁷⁹, que pressupunha um ensino que partisse da letra para a palavra e desta para a sentença, *Trecho de um relatório* coadunava-se ao ensino proposto por White (1911), no qual o aluno começava redigindo palavras e sentenças curtas, além de pequenas composições, como cartas e bilhetes.

Trecho de um relatório, igualmente ao proposto pelo programa de ensino, orientava os professores a ministrarem “[...] ‘*cópia de pequenos trechos, ora do livro, ora dos escriptos pelo professor no quadro negro*’.” (GUIMARÃES, 1918c, p. 15, grifos do autor). No trecho, o uso do itálico reflete um já dito extraído do programa de ensino que Orestes Guimarães retomou. Segundo o autor, os alunos só copiariam trechos do livro de leitura que já tivessem sido “anteriormente **traduzidos** pelos alumnos, pelo que, conhecendo a significação dos termos e das sentenças, conscienciosamente farão essas cópias e conscienciosamente as representarão graficamente [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 15, nosso grifo). Observamos que, além de ter subsidiado o ensino de leitura, o ensino baseado na Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) também aparecia no ensino da escrita, uma vez que os alunos só copiariam trechos já *traduzidos* do livro de leitura.

Orestes Guimarães baseou-se em White (1911, p. 205-206, grifos do autor), que concebia o ensino vocabular como “o primeiro passo no exercício de leitura nestes grãos [segundo e terceiros anos] é o ensino de *palavras*, e quanto mais completamente isto se faz mais claramente os alumnos apprehendem e exprimem o pensamento”, isto é, o ensino da escrita também se vinculava ao treino do léxico, com foco na tradução e na sistematização do ensino da linguagem escrita. Por conseguinte, revelava a anuência de um ensino vinculado ao ensino da língua como a expressão do pensamento.

Mais adiante, Orestes Guimarães, retomando o diálogo com o programa de ensino, esclareceu que no momento em que o aluno realizasse cópias de bilhetes e de cartas, conforme previsto para os terceiros e quartos anos, o professor também deveria ter o cuidado para que o aluno não realizasse cópias de palavras desconhecidas, ao que Orestes Guimarães simbolizou como o mesmo que copiar o *grego* (GUIMARÃES, 1918c, p. 15). Pelo mesmo motivo, como o programa de ensino também previa a realização de ditados, *Trecho de um relatório* apresentou um “Modelo de dictado de palavras extrahidas do livro de

⁷⁹ Relembramos que o ensino da escrita em *Primeiras lições de coisas* divergia do ensino de leitura; nesta, o ensino partiria da palavra; naquela o ensino deveria iniciar pelas letras.

leitura” (GUIMARÃES, 1918c, p. 16), sendo: “Bolo – **kuchen**; bola – **ball**; pato – **ente**; patão – **grosse ente**; patinho – **entchen**; leite – **milch**; leiteiro – **milchmann**” (GUIMARÃES, 1918c, p. 16, grifos do autor). Além desse, há outro exemplo na obra, de expressões traduzidas do livro de leitura. Na sequência, Orestes Guimarães concedeu um modelo de texto que poderia ser ditado, baseado nos termos traduzidos dos dois exemplos. Permanece, igualmente ao que analisamos nas seções anteriores, um ensino lexical de linguagem, com vistas à assimilação do aluno teuto-brasileiro. Relembremo-nos do que vimos acerca da intenção discursiva de *Trecho de um relatório*, cujo objetivo era assimilar o teuto-brasileiro. Orestes Guimarães apresentou um modelo de ditado, extraído do livro de leitura, em que os professores deveriam dar a tradução dos termos, denotando um ensino voltado à ampliação vocabular.

Além da tradução, ele recomendava que os professores utilizassem o tempo a seu favor. O controle do tempo – a fim de obter sua plena utilização, também se evidenciava no trecho em que Orestes Guimarães recomendou ao professor que calculasse “o numero de palavras que podem ser dadas, traduzidas e aplicadas em sentenças [...], dentro do horario. [...]. Uma metade do horario para dictado e a outra para a respectiva correcção, conforme empyricamente demonstrei poder ser feito” (GUIMARÃES, 1918c, p. 17). Além da sistematização do ensino pelo horário (FOUCAULT, 2004), Orestes Guimarães orientou seu discurso aos professores das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras, a fim de obter a adesão ao seu discurso. Quando afirmou que “demonstrei poder ser feito”, o autor utilizou-se de um discurso autoritário, como já tratado na seção 3.4.

Suas recomendações reverberam o ideal do governo, por meio da sistematização do ensino de língua, com divisões reguladas por horários, como já visto, e até mesmo no modo como o professor deveria empregar o tempo em sala de aula. Foucault (2004) explica que essa organização foi absorvida pela escola, cujo objetivo era inculcar nas crianças a rápida execução das tarefas, diminuindo, o quanto possível, a perda de tempo, princípio do Positivismo. O autor nos fala que o controle do horário

[...] devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo – erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças

úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência. (FOUCAULT, 2004, p. 131).

Já no que se refere ao ensino da linguagem escrita para os segundos, terceiros e quartos anos, *Trecho de um relatório* orientou que o professor seguisse, nessas classes, a última fase do ensino de escrita para o primeiro ano, conforme o programa de ensino (SANTA CATHARINA, 1914c), mudando o que fosse necessário. Ressaltou, ainda, que o ensino da escrita do segundo ao quarto ano seguiria, ora o método sintético, ora o método analítico e sintético, simultaneamente. No entanto, enfatizou que, no primeiro ano, o ensino da escrita deveria seguir o método analítico, igualmente ao que propôs para o ensino de leitura nesse ano.

A partir do segundo ano, o ensino da escrita deveria se dar pelo processo sintético, porque “*a fala e a escrita são processos syntheticos*” (GUIMARÃES, 1918c, p. 17, grifos do autor), reenunciando a concepção de White (1911), o que demonstrava sua filiação aos preceitos de *A arte de ensinar*. O reforço de Orestes Guimarães aos ditados também revelava sua adesão ao discurso de *A arte de ensinar*, pois para White (1911, p. 240-241), os ditados tinham por objetivo “tornar os alumnos familiares com as fórmulas escriptas [...] e habilital-os a empregar essas fórmulas devidamente”. Assim, o ensino baseava-se mais na correção escrita e ampliação vocabular do que no sentido. Em síntese, o ensino da escrita compreenderia a cópia de textos modelares, sem a preocupação quanto aos aspectos da constituição desses textos ou à sua compreensão.

Certeau (1998) argumenta que, por meio de modelos e de cópias, a escola visa à constituição do corpo social, como instrumentos de *ortopedia e ortopraxia* cultural, num evidente processo de assimilação, no qual assimilar “significa necessariamente ‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve, e não ‘torná-lo semelhante’ ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele” (CERTEAU, 1998, p. 261). Além do mais, o aluno passa a ser moldado pelo escrito “tornando-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se *imprimir* pelo texto e como o texto que lhe é imposto” (CERTEAU, 1998, p. 261, grifo do autor). Como vimos, o amoldamento dos alunos pelo Estado concentrava-se na

instrução primária, por meio do ensino da língua portuguesa, seja por meio dos modelos de fala, de leitura ou de escrita.

Para Orestes Guimarães, a *compreensão* seria a *tradução* da palavra, sendo a *expressão* o resultado da *oralização da escrita*, a base do subjetivismo individualista. Esse seria o caminho mais rápido e eficaz, segundo Orestes Guimarães, para a assimilação do aluno teuto-brasileiro. Outra questão a ser evidenciada é a brevidade das orientações quanto ao ensino da linguagem escrita em *Trecho de um relatório*. Como pudemos notar até aqui, Orestes Guimarães privilegiou o ensino de leitura, bem como o ensino da linguagem oral, *seguimento do ensino de leitura*, como já abordado. Certamente a fala sobrepunha-se à escrita, uma vez que sua aprendizagem se restringia a cópias e ditados, tudo para que o aluno fixasse a forma, a escrita, pois cumpria a ideologia do Estado. Bakhtin (2011d [1951/1953], p. 294) explica que em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo em que o homem cresce e vive, “sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem”. Conforme o autor, sempre há os *senhores do pensamento* de uma determinada época, que acabam ditando o que será aprendido e como. Efetivamente, é o que observamos nas reenunciações de White (1911) e de Calkins (1886) presentes em *Trecho de um relatório*. Eles foram os *senhores do pensamento* que ajudaram a formar o discurso de *Trecho de um relatório*.

Ademais, relembramos as ponderações de Rajagopalan (2003), para quem uma disciplina reflete sua própria identidade. Por esse ângulo, compreendemos que a escolha pelas disciplinas que compuseram *Trecho de um relatório* refletiam a ideologia que o governo pretendia instituir: a assimilação dos teuto-brasileiros. Para Bakhtin (2011f [1961/1962]),

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no **simpósio universal**. (BAKHTIN, 2011f [1961/1962], p. 348, nossos grifos).

Concebemos, desse modo, que o diálogo entre as obras representa o simpósio universal citado por Bakhtin. Nele, ocorrem as lutas sociais, marcadas pelas forças centrípetas e centrífugas da língua, quer dizer, as

disputas em torno da (s) língua (s). De um lado, o governo buscando a assimilação; de outro, os teuto-brasileiros, lutando pela manutenção do *Deutschtum*. Com base nessa reflexão, procuramos, na seção a seguir, sinalizar as intenções do governo, elaborando a finalidade do ensino de língua evidenciada em *Trecho de um relatório*.

4.4 A FINALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA EM *TRECHO DE UM RELATÓRIO*

Para que pudéssemos nos aproximar da finalidade do ensino de língua presente em *Trecho de um relatório* vislumbramos como essenciais as análises discutidas nos capítulos e seções anteriores. Assim, abordamos o diálogo de *Trecho de um relatório* com outras obras, como: *Primeiras lições de coisas* e *A arte de ensinar*. Além disso, a obra assimilou já ditos do programa de ensino vigente (SANTA CATHARINA, 1914c) e do discurso nacionalista da época. Desse modo, analisamos as concepções de ensino de linguagem propostas nessas três obras, bem como os já ditos assimilados por *Trecho de um relatório* e aqueles já ditos dos quais se distanciou, como o *Deustschtum*. Para tanto procuramos compreender, ainda, a constituição dos discursos da obra, o que expusemos no capítulo três, em que tratamos do autor de *Trecho de um relatório*, Orestes Guimarães (3.1), dos sujeitos previstos na interlocução da obra (3.2), das condições de produção (3.3), bem como de suas relações dialógicas com outros enunciados (3.4).

Por conseguinte, na primeira seção do terceiro capítulo, vimos que as ações implementadas pelo governo para a nacionalização do ensino primário consistiram em quatro fases no governo estadual, sendo a primeira (1906-1909) efetivada com a reorganização do Collegio Municipal de Joinville; a segunda (1910-1914) com a criação de escolas públicas nas zonas coloniais (igualmente ao que fora implementado nos estados norte-americanos e em São Paulo); a terceira fase (1914-1918) criou diversas escolas públicas, especialmente nas comunidades teuto-brasileiras; a quarta fase (1918-1922) procurou “**combater o desnacionalismo** das escolas primarias estrangeiras” (GUIMARÃES, 1925b, p. 51, nossos grifos). Esse intuito moldou todas as ações do governo catarinense, que procuramos apresentar nas seções 3.2 e 3.3: combater o *desnacionalismo*, ou seja, efetivar a nacionalização do ensino primário no estado e, conseqüentemente, a assimilação dos alunos teuto-brasileiros. Esse foi o cronotopo que motivou a produção de *Trecho de um relatório*, em que o autor argumentava que

[...] o professor que tem de ensinar a crianças que falam uma lingua diferente da sua, tem estriccta necessidade de saber essa lingua. É o caso dos nossos centros de origem allemã, para onde é preciso enviar professores que falem o idioma allemão. Isso é tão lógico, tão crystallinamente claro, que dispensa todo e qualquer comentário demonstrativo. (GUIMARÃES, 1918c, prefácio, [s. p.]).

Por meio dessa asserção, Orestes Guimarães buscou justificar a necessidade do ensino simultâneo das línguas portuguesa e alemã, isso porque sua experiência anterior no Collegio Municipal de Joinville já demonstrava que os alunos precisariam da tradução dos termos, como comprovamos na análise de *Trecho de um relatório*, uma vez que as crianças que frequentavam as escolas compreendiam “mal o portuguez, muito mal mesmo” (GUIMARÃES, 1918c, p. 4). A análise das condições de produção também revelou que os teuto-brasileiros, de fato, constituíam a maior parte da população de cidades como Blumenau, Joinville e Brusque (GOULARTI FILHO, 2001), dentre outros municípios do estado catarinense em que a imigração foi predominantemente alemã. Ademais, no capítulo três também vimos que nessas cidades a maioria dos imigrantes eram oriundos de localidades industriais da Alemanha, o que alavancou o crescimento industrial em regiões como Blumenau e Joinville, tornando os teuto-brasileiros a classe socioeconomicamente hegemônica (SIMÃO, 2000), embora nem todos pertencessem a essa elite colonial (SILVEIRA, 2013).

Além do contexto sócio-histórico, no qual abordamos os *centros de origem alemã* (Blumenau e Joinville), enunciados pelo autor, bem como os interlocutores previstos na obra, os professores das escolas situadas em comunidades teuto-brasileiras, o capítulo três também abordou a intenção discursiva e as relações dialógicas de *Trecho de um relatório*. Assim, vimos que o governo considerava os teuto-brasileiros um *perigo allemão*, desde 1870, ano em que a Alemanha venceu a guerra franco-prussiana (ROMERO, 1906; GUIMARÃES, 1917; GAERTNER, 2004; SCHMIDT, 1916; 1917; 1918). Como também comentamos (seções 3.2 e 3.3), os teuto-brasileiros organizavam-se ideologicamente em torno do *Deutschtum*, resultando na criação de escolas para seus filhos, sociedades de lazer e de cultura. Efetivaram, assim, a germanidade como um signo ideológico em contraste com os ideais nacionalistas do governo brasileiro. Por essa razão, a nacionalização da instrução primária estava no horizonte apreciativo do estado, já que a escola se constituiu na

melhor forma de transmissão ideológica. Em Santa Catarina, esse projeto foi intensificado em virtude do *perigo alemão*, razão pela qual o governo catarinense investiu na assimilação dos teuto-brasileiros.

Nesse sentido, compreendemos a reencunhação de parte do relatório de Orestes Guimarães, que originou a publicação de *Trecho de um relatório*, como uma escolha orientada por sua intenção discursiva, a qual visava uniformizar o projeto de dizer e agir pedagógicos dos professores das escolas situadas nos *centros de origem alemã*, regiões que o governo considerava mais impermeáveis à ideologia nacionalista. Foi por essa razão que Orestes Guimarães orientou seu discurso para esses interlocutores em *Trecho de um relatório*, assegurando que suas recomendações eram de ordem estritamente pedagógicas, quando, de fato, havia um projeto maior de Estado, que visava à assimilação dos teuto-brasileiros, por meio da esfera escolar e do ensino da língua portuguesa. A obra apresentou um discurso que buscava a adesão desses professores, no qual Orestes Guimarães assumiu sua *palavra autoritária*, não admitindo contestação. O discurso orientado para seu interlocutor, de fato, tinha por meta assimilar o teuto-brasileiro, o que ocorreria por meio da ação dos professores em sala de aula.

Para que o projeto de assimilação proposto na obra fosse concretizado, ela apresentou uma série de modificações para o ensino de língua portuguesa, conforme abordamos na seção 4.3. A primeira ação que modificaria o ensino de língua portuguesa nos *centros de origem alemã* foi a ampliação dos horários, que passaram “de 6 para 12, as aulas semanais de leitura nos segundos anos; de 3 para 6 o número de aulas de linguagem oral nos primeiros e segundos anos; de 3 para 4 nos terceiros e nos quartos anos; de 3 para 6 o número de aulas de linguagem escrita nos terceiros e quartos anos” (GUIMARÃES, 1918c, p. 2). Em justificativa, o autor argumentou que a alteração era necessária, em virtude de a língua portuguesa ser incompreensível à maioria dos alunos.

Outra mudança apresentada por *Trecho de um relatório* orientava os professores a traduzirem os termos e expressões do livro de leitura, baseando-se no método de Abordagem da Gramática e da Tradução – AGT (LEFFA, 1988). Esse método figurou nas orientações aos professores para os ensinamentos de leitura, de linguagem oral e de linguagem escrita, como visto. Além de regular o ensino da linguagem pelo método AGT, o ensino de leitura também sofreu modificações em *Trecho de um relatório*, pois previa que os professores seguissem “o meio termo, expresso no aforismo pedagógico: ‘ler bem, é bem compreender e bem expressar’.” (GUIMARÃES, 1918c, p. 3). Observamos, desse modo, a influência dos pressupostos da instrução primária paulista na concepção

de ensino de língua portuguesa em *Trecho de um relatório*, que caminhavam para o *meio termo*, no que concerne à metodologia no ensino da linguagem.

Embora o programa de ensino estivesse voltado para os ensinamentos intuitivo e analítico de linguagem, *Trecho de um relatório* distanciou-se, até certo ponto, de alguns já ditos indicados no programa do Estado de Santa Catarina, bem como de já ditos da obra de Calkins (1886). Orestes Guimarães propunha um ensino de linguagem ora pelo método analítico, ora sintético, como visto, ou seja, o *meio termo* (GUIMARÃES, 1918c). *Trecho de um relatório* apresentou o método da palavração para o ensino de leitura nos primeiros anos, seguindo o postulado de White (1911), e, para os segundos, terceiros e quartos anos, “o plano [...] ha de procurar desenvolver a faculdade synthetica pela analytica” (GUIMARÃES, 1918c, p. 17). Portanto, em nossa análise, observamos que a obra não excluiu o método analítico para o ensino de leitura, mas procurou associá-lo ao método sintético, corroborando a sugestão de White (1911) pelo uso combinado dos métodos, em confluência, inclusive, à didática adotada nas escolas paulistas.

Comprovamos como a tradução do léxico (LEFFA, 1988) foi o ponto central do ensino de leitura, da linguagem oral e do ensino da linguagem escrita na obra, pois “logo que os alumnos leiam um vocabulo, uma sentença, o professor deve dar a traducção do vocábulo, fazendo exercicios como estes [...]” (GUIMARÃES, 1918c, p. 4). Ademais, Orestes Guimarães propôs que os métodos de ensino de linguagem fossem, na maior parte do tempo, sintéticos, distanciando-se de um já dito do programa de ensino vigente (SANTA CATHARINA, 1914c), que recomendava o ensino pelo método analítico.

As aulas de linguagem em *Trecho de um relatório* foram elaboradas com foco no aluno teuto-brasileiro, falante da língua alemã, nas quais a base do ensino alicerçava-se sobre a aprendizagem de léxico da língua portuguesa, o que era feito por meio da abordagem da tradução. Orestes Guimarães advertiu os professores de que o *fim capital* era a *linguagem* (GUIMARÃES, 1918c, p. 3), compreendendo a leitura, a linguagem oral e a linguagem escrita. Para ele, falar era “*muito mais importante no ensino primario do que a expressão escripta*” (GUIMARÃES, 1918c, p. 7, grifos do autor) e exercícios orais comporiam a base da leitura, da linguagem oral e da linguagem escrita.

O que se torna evidente é que *Trecho de um relatório* tinha por intuito ampliar o contato dos alunos com a língua portuguesa, por isso aumentou o número de aulas de *Linguagem*, como antes dito, transformando-a em um ensino cujo centro era a fala. Aliás, a obra trouxe

uma série de exercícios com uma dificuldade presente na oralidade de falantes da língua alemã em contato com a língua portuguesa: a substituição das vibrantes simples (R) por vibrantes múltiplas (RR) e vice-versa (BORSTEL e DOEBBER, 2003). Relembremo-nos dos exercícios propostos por *Trecho de um relatório*, em que Orestes Guimarães apresentou várias sequências com vibrantes simples e múltiplas, das quais destacamos: “O trilho é de *ferro*. O arame é de *ferro*. O copo não é de *ferro*. O *ferreiro* é trabalhador. [...] A *ferragem* da ponte. Armazens de *ferragens*. A chaminé tinha muita *ferrugem*. Água *ferruginosa*. Vou *ferrar* esta roda. Meu pae tem uma *ferraria*” (GUIMARÃES, 1918c, p. 10, grifos do autor). Ressaltamos a ênfase aos termos com as vibrantes múltiplas, ao que o autor procurava corrigir por meio dos exercícios orais. Nesse sentido, os exercícios propostos na obra visavam mais do que a ampliação vocabular do aluno, pois buscavam romper o laço mais emblemático de um povo: sua língua, conforme expôs, mais tarde, o próprio Orestes Guimarães: “Como, porém, integralizar-se no sentimento brasileiro, assimilar-se na sua raça [...] senão pelo eficiente conhecimento da língua, o maior élo do sentimento e da actividade humana?” (GUIMARÃES, 1925b, p. 20).

Portanto, as diretrizes didáticas propostas por Orestes Guimarães, como porta-voz do governo estadual, em *Trecho de um relatório*, refletiam ideologicamente as intenções do estado para a uniformização do ensino da língua portuguesa, cujo objetivo era assimilar os teuto-brasileiros, interferindo na cultura, nos hábitos e, conseqüentemente na identidade deles. O governo buscava intervir na vida dos teuto-brasileiros, a fim de consolidar a ideologia dominante/formalizada do nacionalismo, por meio da instrução primária, isto é, o ensino da língua portuguesa consistia em meio de assimilação do aluno teuto-brasileiro. Bakhtin (1993 [1965]), como vimos no segundo capítulo, explica que a língua reflete e refrata a cultura de um povo, bem como sua concepção de mundo, do mesmo modo que a cultura e a ideologia se encarnam na língua. Desse modo, podemos compreender que assimilar o teuto-brasileiro atendia à ideologia nacionalista da época, encarnada no horizonte apreciativo do governo catarinense.

Porém, o discurso de Orestes Guimarães em *Trecho de um relatório*, orientado para seus interlocutores, os professores das escolas das comunidades teuto-brasileiras, não deixava entrever essa intenção. E, embora tivesse declarado, no relatório sobre sua atuação à frente do Collegio Municipal de Joinville (GUIMARÃES, 1909), que o ensino das línguas portuguesa e alemã deveria ser simultâneo, o objetivo do governo estadual não era efetivar o ensino de língua alemã na escola, como poderia

parecer, mas consolidar o ensino da língua portuguesa, que era *parco* no Collegio Municipal de Joinville, segundo o autor.

A estratégia política de ensino de línguas para a instrução primária foi pensada a fim de consolidar o nacionalismo, a assimilação ideológica do teuto-brasileiro. A experiência implementada no estado catarinense tinha como bases a educação paulista e a americana, que também praticaram uma política de assimilação de imigrantes por meio da escola e da língua. William Harris⁸⁰ foi o responsável por assimilar os imigrantes alemães no estado norte-americano de Missouri, ao que o paulista Oscar Thompson procurou elucidar, em encontro com o superintendente escolar. O resultado de sua conversa com William Harris foi relatado por Oscar Thompson, diretor da Escola Normal de São Paulo, em seu livro *O estrangeiro e a escola pública*, de 1907, cujo título enuncia o discurso do nacionalismo e os meios pelos quais seu projeto ideológico foi implementado. Parte dessa obra foi reenunciada e assumida por Orestes Guimarães em seu relatório sobre o Collegio Municipal de Joinville⁸¹ (GUIMARÃES, 1909), conforme trecho a seguir:

A necessidade de **nacionalisar e abrigar o imigrante adulto, assim, como seus filhos, quer nascidos aqui, quer fora**, é para mim o magno problema da actualidade. Sobre este assumpto, como em outros, já nos tem servido de exemplo os paizes estrangeiros e, para o caso, reproduzirei o que se passou entre mim e o chefe do ‘The United States Bureau of Education’, Sir William Harris. Foi durante o tempo que este illustre educador, considerado na America do Norte, um dos melhores philosophos, exerceu o cargo de superintendente das escolas na cidade de S. Louis, State of Missouri, que a colonia allemã estabeleceu escolas para seus filhos, educando-os em plena America, como se estivessem na Allemanha. Por isso, não podia sahir de Washington sem ouvi-lo, e, consegui para esse fim uma audiência. Disse-lhe logo que o meu principal interesse era saber como tinha resolvido, quando superintendente das

⁸⁰ Conforme Ozmon e Craver (2004), William Torrey Harris foi educador e filósofo americano, tendo atuado como Comissário da Educação dos Estados Unidos e Superintendente Escolar de St. Louis no final do século XIX. Para os autores, ele influenciou consideravelmente a educação moderna, defendendo a ordem como base da educação

⁸¹ Parte desse relato também foi citado por Orestes Guimarães no jornal joinvillense *Gazeta do Commercio* (GUIMARÃES, 1915).

escolas em S. Louis, a importante questão do ensino na colônia allemã. ‘Quando assumi’, disse-me elle, ‘a superintendencia do ensino em S. Louis as escolas alemãs estavam estabelecidas por toda parte, com organização idêntica e até, em muitos pontos eram superiores ás escolas publicas. A nova geração americana-allemã estava crescendo allemã sem saber falar o inglez (É o caso de S. Catharina, Paraná e Rio Grande do Sul)⁸². Era preciso, pois, intervir sem demora. A maioria da população de S. Loius era naquele tempo de alemães e de seus descendentes. Já tínhamos visto que a Pensylvania e Ohio se conservavam allemães por três ou quatro gerações e que nesses Estados, as tentativas para obrigar a colônia allemã a aprender o inglez tinham sido infructíferas. Era, pois, preciso começar, e comecei pedindo ao congresso **uma lei tornando obrigatório o ensino de inglez em todas as escolas e collegios estrangeiros**. Puz, obtida a lei, meus auxiliares em campo **fiscalizando** cuidadosamente seu cumprimento. Todas as escolas, de facto, passavam a ter professor de inglez, mas os alumnos continuaram a falar o alemão e só nas aulas de inglez estudavam insufficientemente nossa lingua. O espirito de educação continuava alemão, os alunos não aprendiam a falar o inglez, e o problema não estava resolvido. Naquelas escolas fazia-se o alemão...deixei a inspeção de lado e continuei a estudar o assumpto. Resolvi fazer uma nova tentativa – **levantei ao lado de cada escola allemã uma escola americana, bem organizada** e que fosse capaz de excedel-a em resultados. A tentativa ainda desta vez não foi satisfactoria. Lembrei-me então de mandar ensinar o alemão nas escolas publicas do bairro teutonico, justamente naqueles cuja missão era **americanisar** os filhos dos teutônicos. O resultado não se fez esperar. Os allemães comprehenderam que não tinham necessidade de dispender dinheiro com a educação de seus filhos. Havia alli, reunidas, no **bairro**, escolas americanas, bem organizadas, onde seus

⁸² O acréscimo entre parênteses é de Orestes Guimarães e não aparece no excerto publicado por ele na *Gazeta do Commercio*. (GUIMARÃES, 1915).

filhos aprendiam a **língua do paiz e também a língua da patria de seus paes** e d'onde elles sahiriam com uma educação perfeitamente americana sem despeza alguma. Poucos dias de vida tiveram, desde esse momento as escolas allemãs...desapareceram logo'. (THOMPSON apud GUIMARÃES, 1909, p. 12-13, nossos grifos).

O trecho apresenta três vozes: a de Orestes Guimarães, que reenuncia o já dito de Oscar Thompson; a de Oscar Thompson, no início do excerto; e a de William Harris, esclarecendo a Thompson como *americanizou* os imigrantes alemães em território norte-americano, sendo que todos os discursos convergem acerca da intenção ideológica. Os destaques feitos no trecho sintetizam o objetivo do Estado: nacionalizar os imigrantes alemães e seus descendentes, bem como a forma como ele atuou a fim de concretizar seu intento. Não exatamente na ordem relatada por William Harris, mas o governo estadual praticou ações similares, como: tornar o ensino da língua portuguesa obrigatório (SANTA CATHARINA, 1917a); regulamentar a ação dos inspetores que fiscalizavam o ensino (SANTA CATHARINA, 1914a); instalar várias escolas, especialmente grupos escolares nas zonas de imigração (SANTA CATHARINA, 1911h; 1911i); implementar os programas de ensino (SANTA CATHARINA, 1911d; 1914c).

O depoimento de William Harris a Oscar Thompson é revelador, ainda, no que se refere à finalidade e à prática de ensino de língua portuguesa no estado de Santa Catarina, de modo especial nas colônias teuto-brasileiras. Como vimos, há coincidências entre as ações planejadas pela instrução americana e o que fora implementado no estado paulista (embora esse estado tenha recebido, em sua maior parte, imigrantes italianos, a nacionalização também se constituía como meta) e refletidas no ensino catarinense. Além do mais, vale ressaltar a ligação entre Emerson White e William Harris, sendo este positivamente referenciado, diversas vezes em *A arte de ensinar* (WHITE, 1911). Thompson, por sua vez, espelhava-se na instrução americana, e Orestes Guimarães moldava-se pela educação paulista. Nesse sentido, evidenciamos as relações sociais refletidas nas relações dialógicas entre os sujeitos e as ideologias do cronotopo dessa época (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929]).

Conforme o relato de William Harris para Oscar Thompson, vemos que as ações do Estado, no Brasil, apontavam para a reprodução da experiência americana de assimilação por meio da escola e, de modo

particular, pelo ensino da língua portuguesa, a língua nacional. Relembramos de Medviédev (2012 [1928]), conforme visto no capítulo dois, de que as concepções de mundo e as crenças tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, nos hábitos, na organização social. Importa, sobremaneira, retomarmos a citação do autor, apresentada no referencial teórico, na qual esclarece que

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. **Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado.** Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 48-49, nossos grifos).

Por conseguinte, a ideologia não acontece no plano individual, mas no processo de interação, isto é, a ideologia não se manifesta interiormente, mas exteriormente, pois “não se situa dentro de nós, mas **entre nós**” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 49, nosso grifo). Assim, o governo catarinense, ciente de que o melhor meio de propagação ideológica era a escola, buscou intervir na representação ideológica mais sensível de um povo: a língua, que para os teuto-brasileiros representava parte do *Deutschtum*, a germanidade, como já discutimos.

Trecho de um relatório surgiu, nesse sentido, com a finalidade de intervir no signo ideológico mais emblemático de uma etnia: a língua. Desse modo, alterou o programa de ensino vigente do estado de Santa Catarina, a fim de preencher uma lacuna existente, pois o programa não trazia orientações específicas às escolas das comunidades teuto-brasileiras, os *centros de origem alemã*. Era preciso orientar os professores, a fim de concretizar o projeto assimilatório. A esse respeito, Calvet (2007) argumenta que

o fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem direito à *língua do Estado*, isto é, que ele tem direito à educação, à alfabetização, etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente,

todo cidadão tenha *direito a sua língua*. (CALVET, 2007, p. 85, grifos do autor).

Consoante o autor, um sujeito que não fala ou lê a língua oficial está, conseqüentemente, duplamente prejudicado. Primeiro, por não ter sua língua reconhecida; segundo, por não dominar a língua prestigiada socialmente. Para ele, os governos sempre privilegiam uma língua em detrimento de outras. Calvet (2007) sugere que, para que uma língua seja promovida à língua nacional, importa que “seja falada por uma larga maioria da população; seja aceitável como símbolo da unidade nacional, sem prejudicar ninguém [...]; a política linguística seja explicada à população e aceita por ela” (CALVET, 2007, p. 159). Ao contrário disso, a ideologia republicana, nacionalista, divergia de qualquer negociação linguística, pois o teuto-brasileiro representava um *perigo* e precisava ser silenciado.

A propósito da ideologia, como também abordamos no segundo capítulo, Bakhtin [Volochínov] (2012 [1929]) explica que toda produção ideológica ocorre em dialogicidade entre a ideologia do cotidiano e a ideologia formalizada. E, como também analisamos, os teuto-brasileiros tinham suas próprias escolas, jornais e sociedades culturais, sistemas ideológicos formalizados, que passaram a pertencer ao horizonte social/apreciativo do Estado. Conforme Simão (2000), a cultura do *Deutschtum* já havia desencadeado, além das escolas, jornais e associações de lazer, a criação de entidades sociais alemãs como o *Volkspartei* (partido do povo), cujo objetivo era obter o controle político do estado catarinense, argumenta. Além dessa organização ideológica, havia a *Volksverein* (sociedade do povo). Entidades sociais como essas, acrescenta Simão (2000, p. 32), pertenceram também a outros continentes, como o norte-americano, ficando conhecida como “a ‘Liga de Teuto-Americanos’, fundada em outubro de 1900 na Pensilvânia, com o objetivo de unir todas as sociedades numa única e de manter a nacionalidade alemã, independentemente de territorialidade, garantida através da língua [...]”. A escola era, para os alemães, continua a autora, um centro de preservação da cultura. Nesse sentido, era por meio dela que mantinham sua ideologia: pela preservação da sua língua. Simão (2000) acrescenta, ainda, que sociedades como *Volkspartei* e *Volksverein* foram instituídas pelo movimento dos pangermanistas, citado e criticado por republicanos como Romero (1902; 1906), Menezes (1920) e o próprio Guimarães (1917), como já mencionado em seções anteriores.

A língua refletia a luta de classes: de um lado, o governo buscando a nacionalização; de outro, os teuto-brasileiros em contraposição aos

ideais nacionalistas do estado e a favor de seus projetos ideológicos. Logo, de um lado, a força centrípeta, pertencente à ideologia nacionalista em oposição à outra força centrípeta: o *Deutschtum* para os teuto-brasileiros. Efetivamente, cotejando o depoimento de William Harris às ações do Estado, expostas nas seções anteriores, podemos observar como as tensões em torno da língua entre os teuto-brasileiros e o Estado não foram exclusivas no Brasil, uma vez que a imigração também desencadeou conflitos ideológicos nos Estados Unidos e na Argentina. No capítulo três, vimos que Orestes Guimarães, em *A nacionalização do ensino* (GUIMARÃES, 1925b), citou esses dois países como exemplos por terem resolvido os problemas advindos da imigração.

Assim, em prol da nacionalização, o estado de Santa Catarina, espelhando-se nos modelos paulistas, criou escolas públicas que disponibilizassem o ensino simultâneo das línguas portuguesa e alemã, ainda que já houvesse escolas particulares nessas comunidades. De fato, contrariando os relatórios do governo do período, nas zonas de imigração, de modo particular em Blumenau e em Joinville, já havia escolas, logo os teuto-brasileiros eram escolarizados, mas em língua alemã, na sua grande maioria.

A partir de *ensino simultâneo* poderíamos supor que o ensino das línguas alemã e portuguesa acontecia de modo semelhante ao ensino bilíngue. Porém, Skutnabb-Kangas e McCarty (2008), ao exporem os variados conceitos que a expressão *bilinguismo* obteve ao longo do tempo, argumentam que o que caracteriza a educação bilíngue ou multilíngue é o “uso de duas ou mais línguas como meio de instrução em outras disciplinas, além das línguas em si” (SKUTNABB-KANGAS e McCARTY, 2008, p. 4, tradução nossa⁸³), o que não ocorreu no cronotopo estudado, uma vez que o ensino da *língua vernácula* deveria prevalecer sobre a língua alemã (SANTA CATHARINA, 1914a). Essa contraposição entre língua alemã (a língua *deles*) e língua portuguesa (*nossa língua*) figura em *Trecho de um relatório* (GUIMARÃES, 1918c), o que comprova a intenção de homogeneização da língua portuguesa pelo governo catarinense. Skutnabb-Kangas e McCarty (2008) afirmam que os conceitos que usamos nunca são neutros e são desenvolvidos historicamente, sendo por sua vez construídos em virtude das relações ideológicas que estabelecem com o meio social. É o caso da expressão muito utilizada por Orestes Guimarães: *ensino simultâneo das línguas*.

⁸³ Texto original: “Use of two or more languages as media of instruction in subjects other than the languages themselves”.

Ponderando sobre a finalidade do ensino de língua portuguesa, podemos afirmar que o Estado, por meio de diversas ações, como as constantes de *Trecho de um relatório*, tinha por meta uniformizar as ações docentes, por meio da língua, a fim de assimilar o teuto-brasileiro, evitando o *perigo alemão*. Afinal, como já abordamos, o professor era instigado a corrigir a fala e a escrita do aluno, especialmente por meio dos exercícios com as vibrantes simples (R) e múltiplas (RR), apresentados em *Trecho de um relatório*, afetando a prática linguística das comunidades teuto-brasileiras, logo, a ideologia e a identidade.

De acordo com Steinberg⁸⁴ (1997),

corrigir a gramática ou o sotaque de uma criança reforça nela a manifestação de uma cultura majoritária ou padrão. Assim como o ensino de história nas escolas, as atitudes em relação à língua também expressam os valores predominantes de uma sociedade. (STEINBERG, 1997, p. 245).

Essa assertiva reflete o papel do professor que, segundo a concepção do governo, representava o instrumento para a consolidação de seu projeto nacionalista e assimilatório, privilegiando o ensino da língua pátria, bem como da história e da geografia brasileiras, como já discutido. Evidenciamos a presença do discurso nacionalista não só em *Trecho de um relatório*, mas também em outras obras do período. Em suas obras, Romero (1902, p. 28) utiliza, de modo contumaz, expressões como *nativismo brasileiro*. Para o autor, “a unidade é o princípio **ethnico** das nações” (ROMERO, 1902, p. 17, nosso grifo), revelando proximidade com um certo totalitarismo linguístico. A afirmação do autor também converge para a teoria de Steinberg (1997), para quem o Estado trabalha para a unidade linguística, ou seja, uma nação, uma língua.

Orestes Guimarães, em obra na qual o interlocutor era o governo federal, também refletiu o desejo de unidade do Estado, em um elogio a Mussolini⁸⁵, declarando-o como “o mais intrepido, sincero e leal político

⁸⁴ Na obra, o autor aborda a *questão da língua*, referindo-se às várias nações em que o nacionalismo se construiu também por meio de uma língua, concebida como língua nacional. No entanto, essa acepção também se adapta ao nosso caso, uma vez que havia o mesmo propósito ideológico: uma nação, uma língua.

⁸⁵ Benito Mussolini (1883-1945), ditador italiano, difundiu a ideia de língua única em seu regime nacional-socialista (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998). Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 800), “o Estado, para desempenhar eficazmente sua ação em todo o território, precisa de uma língua única que possibilite uma ligação direta e permanente entre os indivíduos, cujas relações econômicas e sociais adquiriram dimensões nacionais, e o Governo central. Por isso, o Estado impõe a unidade de língua”.

da moderna geração de estadistas” (GUIMARÃES, 1925b, p. 18), por ter *salvo* a língua italiana das interferências imigracionais. Essa homogeneidade requerida pelo Estado era consolidada pela língua, uma vez que “a caneta pode ser mais poderosa do que a espada no estabelecimento de comunidades políticas, especialmente se a caneta for usada por um nacionalista fanático” (STEINBERG, 1997, p. 242). Adaptar a criança a uma determinada cultura ortoprática (CERTEAU, 1998) e verdadeiramente nacional resultaria no predomínio da cultura dominante. Para Steinberg (1997, p. 242), “a *questione della lingua* tornou-se um problema de imposição da uniformidade da fala para transformar o que havia sido uma miscelânea de povos em uma comunidade nacional”.

Skutnabb-Kangas e McCarty (2008) explicam que a política de ensino de língua de um governo pode fundamentar-se em suplantando uma diversidade linguística, que passa a ser vista por ele como um problema. As autoras denominam essa orientação do planejamento linguístico de *linguagem-como-um-problema*⁸⁶ (SKUTNABB-KANGAS e McCARTY, 2008, p. 8, grifos das autoras, tradução nossa), levando o Estado a adotar o efeito reverso: estabelecimento do imperialismo linguístico, por meio do reforço constante de sua ideologia e crenças através da língua. Outro ponto que as autoras apresentam relaciona-se com a língua dominante, que pode se estabelecer em determinado grupo, tanto em virtude do número de falantes, quanto em relação ao poder que esse grupo exerce. Para o Estado, o teuto-brasileiro era um problema, pois era considerado o *perigo alemão* (ROMERO, 1906), ou, como avaliou o próprio Orestes Guimarães, Santa Catarina era, de fato, um *estado alemão* (GUIMARÃES, 1917).

Acreditamos que o número de falantes de língua alemã nas comunidades – especialmente as localizadas nas cidades de Blumenau e Joinville – teria sido responsável pelas orientações constantes em *Trecho de um relatório*, pelas quais o governo catarinense intencionava instituir a língua portuguesa, praticando o imperialismo linguístico nos *centros de origem alemã*. A ideologia monolíngue pertencia ao horizonte social/axiológico do governo estadual, isto é, a intenção era homogeneizar as práticas linguísticas, por meio da implementação da língua portuguesa nas escolas, a fim de evitar o *perigo alemão*.

Com o propósito de cumprir seu ideal de assimilação do teuto-brasileiro, o governo atuou de forma planejada, como vimos. Orestes Guimarães admitiu, como expusemos na seção 3.1, quatro fases na

⁸⁶ “*language-as-a-problem*”.

nacionalização do ensino primário no estado catarinense e duas fases em âmbito federal: a direta e a indireta. A forma indireta consistiu na “fundação de escolas nossas – grupos escolares e escolas complementares – nos municípios de origem colonial, partindo de centros urbanizados para as periferias [...]” (GUIMARÃES, 1929, [s. p.]). A assertiva expõe o caráter dicotômico das línguas alemã e portuguesa para o governo, pois a expressão *escolas nossas* refletia o *perigo alemão* vislumbrado pelo Estado como iminente.

Na atuação direta, classificou o Decreto n. 794 de 1914 (SANTA CATHARINA, 1914a), que instituía, dentre outras orientações, o ensino em *língua vernácula* nas escolas subsidiadas pelo governo. Ele mesmo reconhecia nesse documento que as subvenções constituíam uma forma indireta de controle estatal. No entanto, o autor lançou uma crítica ao governo estadual (neste momento falava como Inspetor Federal) por não ter proibido o “exercício do magistério a professores estrangeiros”, ato que julgou liberal e diferente da postura adotada por outros estados, como São Paulo e Distrito Federal (à época, Rio de Janeiro). Em *A Nacionalização do ensino*, Orestes Guimarães declarou a derrota do governo em todas as fases e continuava advertindo sobre o *perigo alemão*, classificando os teuto-brasileiros como:

Kistos da alma brasileira, frequentadas por dezenas senão centenas de milhares de crianças, filhas de estrangeiros, taes escolas [escolas primárias estrangeiras], pela dinamica de que se revestem (descriptas, minuciosamente, no meu relatório de 1923), [...] reduzem a novos imigrantes avultadíssimo numero de crianças aqui nascidas, as quaes, infelizmente, se tornam os piores estrangeiros entre nós, embora com fóros de cidadãos brasileiros. [...] o mau aprendizado, ou nenhum aprendizado, da **lingua vernácula** e mais cousas patrias, como a geographia, a historia e a educação moral e cívica, ministrado nas escolas primarias estrangeiras, é factó confessado e profligado em algumas mensagens dos governos do sul, de 1917 para cá [1925], como adeante ficará provado. Ao deixarem as escolas estrangeiras, de cursos de seis a oito annos, as crianças saem perfeitamente **estrangeirizadas** e assim, mais tarde, educarão seus filhos. Só com o tempo, com o convívio dos balcões e das estradas, passarão a **papaguear algumas palavras da lingua**

vernácula; mas a leitura, a cultura, enfim, só a podem fazer nos diários, revistas e livros estrangeiros! (GUIMARÃES, 1925b, p. 3-4, nossos grifos).

Sublinhamos que em nenhum momento *Trecho de um relatório* utilizou de um discurso que desqualificasse os teuto-brasileiros. No entanto, vale lembrar que, em 1917, Orestes Guimarães já alertava para o *perigo alemão* (GUIMARÃES, 1917). No excerto acima, o autor refere-se aos alemães como *kistos*, cujo *mau aprendizado da língua vernácula* tornava-os *estrangeirizados*, expressões pejorativas que demonstram que os teuto-brasileiros representavam uma classe que o governo desejava silenciar, um grupo excluído das relações linguísticas reconhecidas pela classe dominante (CALVET, 2005; 2007). As fases pelas quais a nacionalização do ensino passara, refletiam o plano de nacionalização do governo, todas sem sucesso, segundo Guimarães (1925b).

Embora o discurso inicial de Orestes Guimarães defendesse o “ensino simultâneo das duas línguas [língua alemã e língua portuguesa]” (GUIMARÃES, 1909, p. 3), o momento sócio-histórico da Primeira Guerra Mundial, em 1917, contribuiu para que o processo coercitivo de assimilação ganhasse outro contexto, por meio da homologação do decreto que regulamentou a inserção da língua portuguesa nas escolas estrangeiras (SANTA CATHARINA, 1917a). Em parecer sobre a nacionalização do ensino primário, Orestes Guimarães admitia o desejo nacionalista do Estado, indagando

Como socializar-se na nossa brasilidade as crianças catarinenses que, no entanto, só falam línguas estrangeiras. Como trazel-as á grande comunhão social brasileira, comunhão pela lingua, pella historia e estrutura politica, senão pella escola, já que ellas, no ambiente das zonas colloniaes, resentem-se de outros factores de nacionalização, como o lar, a imprensa, as vias de comunicação e contacto com brasileiros de estirpe. Como levantar-se o STANDARD OF LIFE, o padrão de vida, como dizem os inglezes, padrão da vida brasileira, senão pella educação popular nacionalizada, como base inicial da nova vida que tanto almejamos na ordem social e politica da nossa pátria. (GUIMARÃES, 1929, [s. p.], grifos do autor).

O trecho demonstra a intenção de formar um Estado unificado, o que exigia uma língua nacional consolidada, a fim de alcançar o nacionalismo linguístico e que se daria por meio da escola, conforme afirmação do próprio autor. Além disso, a expressão *brazileiros de estirpe* remete-nos às forças centrípetas da língua, corroborando o desejo de unificação, quer dizer, uma nação, uma língua (STEINBERG, 1997).

Steinberg (1997) afirma que é a língua que determina a identidade, e não o contrário, o que, notadamente, o governo reconhecia como princípio. É o que se pode comprovar quando Orestes Guimarães afirmou, em seu *Parecer sobre a adoção de obras didáticas*, que constituía meta do governo colocar na “escola o que desejais que exista no estado” (GUIMARÃES, 1911, p. 8), declaração que legitimava as intenções acerca da nacionalização do ensino como meio de assimilação dos teuto-brasileiros. Desse modo, o governo catarinense consolidaria sua ideologia, uma vez que o signo é concebido socialmente e a escola representa o melhor caminho para a propagação da dessa ideologia. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

Por essas razões, a finalidade do ensino de língua presente em *Trecho de um relatório*, nacionalizar os teuto-brasileiros, pertencia a um projeto político-ideológico do Estado, cuja intenção era, na voz do governo, *combater o perigo alemão*, o *desnacionalismo*, assimilando, ideologicamente, os alunos teuto-brasileiros das escolas situadas nos *centros de origem alemã*. Portanto, *Trecho de um relatório* foi elaborado com o intuito de uniformizar o discurso docente, a fim de concretizar a ideologia do governo, por meio do ensino da língua portuguesa aos teuto-brasileiros.

5

DIÁLOGO (IN)CONCLUSO

Esta dissertação procurou analisar, por meio dos conceitos-base agenciados no segundo capítulo (*dialogismo, sujeito e cronotopo*), além de outros conceitos e teorias, as relações dialógicas materializadas em *Trecho de um relatório*, cujo objetivo era conhecer a finalidade do ensino de língua portuguesa apresentada na obra, nossa questão de pesquisa. Assim, procuramos reconstituir o cronotopo da obra e constatamos que, para o governo estadual, os teuto-brasileiros representavam o *perigo alemão*, sendo que o tema já figurava no horizonte social/axiológico do Estado no período imperial, adentrando a Primeira República.

No período inicial da pesquisa, acreditávamos que a obra possuía como interlocutores apenas os professores dos grupos escolares de Blumenau e de Joinville. Uma reflexão mais profunda, no entanto, demonstrou que, por constituir-se da reenunciação de um relatório entregue ao Grupo Escolar Luiz Delfino, de Blumenau, certamente, *Trecho de um relatório* visava a uma abrangência mais ampla, ao que consideramos como sendo os professores dos *centros de origem alemã* (GUIMARÃES, 1918c). Quer dizer, os interlocutores previstos na obra eram os professores das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras, o que respondia um de nossos objetivos: **identificar os sujeitos da interlocução discursiva**.

Desconhecendo a situação sócio-histórica de produção e circulação de *Trecho de um relatório*, que pode ter sido veiculada em todas as escolas estaduais, bem como naquelas subvencionadas pelo governo, tornou-se essencial nos apoiarmos sobre um modelo representativo das escolas situadas nos *centros de origem alemã*, razão pela qual analisamos a constituição das colônias de Blumenau e Joinville e, subsequentemente, dos grupos escolares Conselheiro Mafra (em Joinville) e Luiz Delfino (em Blumenau), os primeiros grupos escolares erigidos nessas cidades.

Por meio dessa ação de pesquisa, conseguimos analisar as condições sócio-históricas que motivaram a publicação da obra, ao que Orestes Guimarães justificou como fundamental, a fim de “evitar enfim a dissolvência, ou revolução pedagógica, a título de evolução [...], afim de haver a necessária unidade, coesão e uniforme evolução no conjuncto do aparelhamento escolar” (GUIMARÃES, 1918c, p. 18). A análise das condições de produção da obra interpôs-se em várias seções e, mais notadamente, no capítulo três, em que **analisamos as condições de produção da obra**.

Considerando tais condições, nossa análise procurou refletir sobre os discursos já ditos assimilados por Orestes Guimarães, assim como aqueles dos quais o autor se distanciou. Vimos, também, os discursos prefigurados (orientados pela reação-resposta do interlocutor) presentes em *Trecho de um relatório*, os quais buscavam a adesão dos sujeitos, interlocutores da obra, os professores das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras. Com efeito, a obra refletia o *discurso autoritário* (BAKHTIN, 2010b [1934/1935]) de seu autor que, na condição de porta-voz do governo estadual, buscava a adesão ao seu projeto de dizer. Desse modo, perscrutamos outras obras assinadas por ele, nas quais comprovamos a orientação discursiva modelada pelo interlocutor que, na maioria dos casos era o governo, exceto em *Trecho de um relatório*, obra cujos interlocutores eram os professores das escolas dos *centros de origem alemã*.

Dessa forma, cotejamos os discursos refletidos em *Trecho de um relatório* com o contexto sócio-histórico de produção da obra, a fim de respondermos às questões levantadas por nossa pesquisa. O resultado de nossa análise indicou o projeto assimilatório pretendido pelo governo, mas sem sucesso, conforme revelação do próprio Orestes Guimarães (GUIMARÃES, 1925b; 1929). Também vimos que seu discurso encobria um autor defensor da política nacionalista italiana, entusiasta de Mussolini (GUIMARÃES, 1925b).

Conforme Steinberg (1997), o século XIX foi permeado por um nacionalismo em que a língua determinava o povo, o que pode ser evidenciado em nossa pesquisa. Apesar de pertencer a um período histórico posterior, início do século XX, mas em um contexto semelhante, o Brasil também almejava a constituição de um estado-nação, sendo necessário apagar as diferenças ideológicas e a *questione della lingua* passou a ser uma forma abreviada de se referir a todo o complexo de problemas relacionados a língua, política e poder” (STEINBERG, 1997, p. 235).

Inserido nesse mesmo horizonte social/axiológico, o estado catarinense envidou variados esforços a fim de efetivar a ideologia nacionalista, em constante confronto com o *Deutschtum*. Essas relações dialógicas evidenciaram a presença de duas forças centrípetas: o nacionalismo germânico e o nacionalismo brasileiro. A escola, nesse sentido, representava o caminho para efetivar a ideologia do governo catarinense. Tanto que essas ações planejadas do governo (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) repercutiram por meio da legislação de ensino, criando escolas nas comunidades teuto-brasileiras, homologando programas de ensino, regulamentos e regimentos, ou seja, todo um

aparelhamento ideológico (ALTHUSSER, 1970), cujo fim era a nacionalização do ensino primário.

Para efetivar seu projeto, observamos como o Estado desempenhou o papel controlador e fiscalizador do ensino, em que os professores eram nomeados pelo governo e deveriam ser brasileiros, além de falarem a língua portuguesa de forma *eficiente*, segundo sua avaliação. A prática docente também ganhou relevância, razão que desencadeou a publicação de *Trecho de um relatório*, concedendo diversas orientações aos professores das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras. Na obra, os movimentos dialógicos de Orestes Guimarães representavam o discurso do governo catarinense e estavam voltados aos seus interlocutores, a fim de assimilar o aluno teuto-brasileiro. Assim, analisamos como os movimentos dialógicos prefigurados consistiram na antecipação da resposta discordante dos professores, a qual buscavam abafar. Evidenciamos, ainda, o tom autoritário em vários trechos da obra, por meio das modalizações deônticas do discurso de Orestes Guimarães.

Como a intenção discursiva de *Trecho de um relatório* era uniformizar o projeto de dizer dos professores das escolas situadas nos *centros de origem alemã*, notamos que a obra, até certo ponto, distanciava-se de *Primeiras lições de coisas* (CALKINS, 1886), alterou já ditos do Programa de Ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas (SANTA CATHARINA, 1914c) e assimilou, substancialmente, os já ditos apresentados por White (1911) em *A arte de ensinar*. Por conseguinte, a fim de **analisar as concepções de ensino de língua presentes na obra**, era fundamental avaliar os conceitos abordados em *A arte de ensinar* e *Primeiras lições de coisas*, assim como no Programa de Ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas (SANTA CATHARINA, 1914c) obras com as quais *Trecho de um relatório* estabeleceu diálogo mais explicitamente.

A análise de *Primeiras lições de coisas* revelou uma concepção de linguagem segundo a expressão do pensamento, vinculando-se ao subjetivismo individualista, como discutido no segundo capítulo, ancorada no método analítico de ensino de língua, um ensino em que a palavra corresponderia à tradução do pensamento, isto é, sua expressão. De um modo geral, a obra compreendia o ensino da língua em sua imanência, em que a oralidade (a soletração oral) subordinava-se ao ensino de leitura, e na qual a escrita não tinha relevância.

Já a obra de White (1911) defendia a combinação de métodos, recomendando a união do método sintético aliado aos métodos analíticos de palavração e de sentencição e todos deveriam ser usados – adequadamente – pelo professor. Esse autor, similarmente a Calkins

(1886), também se associava à corrente que defendia a língua como a expressão do pensamento, logo, associado ao subjetivismo individualista. Desse modo, obtivemos a **constituição dos discursos** de *Trecho de um relatório*, avaliando com quais concepções de ensino de língua a obra optou por assimilar e se distanciar.

O resultado dessas análises nos conduziu ao objetivo geral de nossa pesquisa: delinear a **finalidade do ensino de língua portuguesa** de *Trecho de um relatório*. Assim, constatamos que a obra visava à inserção de um percurso, de uma didática que pudesse atender e nacionalizar o aluno teuto-brasileiro, assimilando-o. Por essa razão, o ensino de leitura, de linguagem oral e de linguagem escrita fundamentaram-se em um ensino lexical, com foco na tradução.

Por conseguinte, compreendemos que no plano ideológico nacionalista do estado, Orestes Guimarães foi um meio, cujo fim era a assimilação dos alunos das escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras, especialmente alemães, considerados pelo governo como *perigo alemão*. Para Medviédev (2012 [1928], p. 57), “a política da educação e da formação social, a propaganda cultural, o trabalho de proselitismo, são todas formas de influência organizada sobre o meio ideológico que presumem o conhecimento de suas leis e das suas formas concretas”. Por meio ideológico o autor compreende como a consciência social de um grupo, que se realiza e materializa exteriormente. E, apesar de sofrerem influências das relações socioeconômicas, o autor adverte que o meio ideológico pressupõe ligações que extrapolam essas relações. Dessa forma, compreendemos a *questione della lingua* (STEINBERG, 1997) como uma questão socioeconômica, mas sobretudo cultural, política e ideológica, em que o governo catarinense procurou homogeneização da língua, isto é, uma nação, uma língua (STEINBERG, 1997).

Em torno da língua desenrolaram-se as relações dialógicas estabelecidas em *Trecho de um relatório*, a fim de mobilizar os professores, concretizar a adesão deles ao projeto de dizer do governo, efetivando a assimilação. Em prol da implementação da ideologia nacionalista, Orestes Guimarães, porta-voz do estado catarinense, publicou *Trecho de um relatório*, apresentando as concepções de ensino de língua que deveriam permear as relações nas escolas situadas nas comunidades teuto-brasileiras. Isto porque a obra buscava aprimorar a fala, sendo que o ensino da linguagem escrita deveria subordinar-se ao ensino da linguagem oral. Dessa forma, o governo buscava afetar o vínculo ideológico mais significativo dos teuto-brasileiros: o *Deutschtum*, (germanidade).

Portanto, procuramos, nesta dissertação, evidenciar as relações dialógicas que compuseram *Trecho de um relatório*, por meio da análise da constituição dos discursos, do cronotopo, dos sujeitos previstos na interlocução da obra, a fim de respondermos à nossa questão maior: qual a finalidade do ensino de língua proposta em *Trecho de um relatório*? Esperamos ter conseguido demonstrar nossa compreensão acerca das relações dialógicas (enunciados já ditos e enunciados prefigurados da obra). Retomamos o pensamento bakhtiniano acerca do discurso prefigurado, pois “todo enunciado pretende a justiça, a veracidade e a beleza e a verdade (o enunciado figurado), etc.” (BAKHTIN, 2011e [1959/1961], p.329). E esses valores são determinados pela relação do autor com a realidade e com o outro.

Comprometidos com os valores do *Círculo*, enunciamos a nossa verdade de pesquisa, orientada a partir de nosso horizonte teórico e apreciativo, cientes de que há outras verdades teóricas possíveis, enunciadas a partir de outros horizontes teóricos e apreciativos. Ainda assim, também compreendemos que “qualquer resenha da história de alguma questão [...] realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista) [...]” (BAKHTIN, 2011e [1959/1961], p.331).

Há, sobretudo, outras questões que poderiam ser dirigidas à obra. Como nos afirma Bakhtin (2010b [1934-1935]), essas e outras perguntas são questões do grande tempo, uma vez que não há obra concluída, considerando a dialogicidade. Apesar de compor apenas dezoito páginas, há muito mais a analisar na obra. No entanto, diante de nossos objetivos, acreditamos ter alcançado os propósitos iniciais de nossa pesquisa.

Outrossim, concordamos que as palavras lançadas aqui são inexauríveis, no sentido bakhtiniano, uma vez que conduzem a outras contrapalavras, por sua vez, infinitas. Nossa análise, em virtude do cronotopo em que nos situamos, possui, igualmente, um olhar situado. Afinal, nossa pesquisa reflete uma voz social, um ponto de vista, uma visão de mundo, dentre tantas relações dialógicas possíveis e, como afirma Bakhtin (2011f, p. 348, grifos do autor) “a única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*, [pois] a vida é dialógica por natureza”. Com base nos conceitos do *Círculo*, compreendemos nossa inconclusibilidade como sujeito pesquisador e, consequentemente, a inconclusibilidade de nosso diálogo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, Martins Fontes, 1970.
- ASSIS, R. R. **Do público ao privado**: o Ginásio Catarinense entre 1892 e 1905. 83p. Monografia. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Disponível em:
<<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000000/0000008C.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.
- AURAS, G. M. T. Professor Orestes Guimarães: porta voz do progresso e da civilização. **PerCursos**, v. 7 n. 1. Florianópolis: UDESC, 2006. Disponível em:
<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1503/1269>>. Acesso em: 30 maio 2014.
- _____. O professor paulista Orestes Guimarães e a modernização da instrução pública catarinense (1911-1918). **Cadernos de História da Educação**, n. 6, jan/dez. 2007. p. 107-120. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/276/269>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- BAJTÍN, M. M. La palabra en Dostoievski. In: _____. **Problemas de la poética de Dostoievski**. Tradução de Tatiana Bubnova. 2. ed. México: FCE, 2003 [1929]. p. 264-393.
- BAJTÍN, M.M. [VOLOSHÍNOV, V.N]. Que es el lenguaje? In: _____. **¿Qué es el lenguaje?; La construcción de la enunciación; Más allá de lo social**: un ensayo sobre la teoría freudiana. Editor: Guillermo Blanck. Buenos Aires, Argentina: Editorial Almagesto, 1998 [1929], p. 11-41.
- BAKHTIN, M. M. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 2. ed. Tradução de Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993 [1965].

_____. O autor e a personagem. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a [1924/1927]. p. 3-20.

_____. A forma espacial da personagem. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b [1924/1927]. p. 21-90.

_____. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011c [1936/1938]. p. 225-258.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011d [1951/1953]. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011e [1959/1961]. p. 307-335.

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011f [1961/1962]. p. 337-357.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011g [1970/1971]. p. 367-392.

_____. Metodologia das Ciências Humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011h [1970/1971]. p. 393-410.

_____. **O Freudismo**: um esboço crítico. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012a [1927].

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012b [1920/1924].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1929].

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010a [1924]. p. 13-70.

_____. O Discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010b [1934-1935]. p.71-210.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010c [1937/1938]. p. 211-348.

_____. Observações finais. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010d [1937-1938/1973]. p. 349-362.

_____. Da Pré-história do discurso romanesco. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010e [1940]. p. 363-396.

_____. Epos e Romance (Sobre a metodologia do estudo do romance). In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010f [1941]. p. 397-428.

BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929].

BARBOSA, R. Preambulo do traductor. p. V-XV. In: CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores**. Tradução de Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227357>>. Acesso em: 16 set. 2014.

BARDARI, S. **Momentos marcantes do estudo da linguagem**: da conversação ao hipertexto. [s.d.]. Disponível em: <<http://sersibardari.com.br/wp-content/uploads/2010/07/Momentos-marcantes-do-estudo-da-linguagem.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2014.

BARRETO, A. Crítica sobre trabalhos escolares: ensino de leitura. Parte I. p. 961-966. **Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo**. São Paulo: Typographia do Diário Official. Anno I, n. 5, dez. 1902. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98846>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

BERNARDINI, A. F. et al. (Trad.). In: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BEZERRA, P. Nota do tradutor. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 191-200.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. v. 1 e 2. 11. ed. Tradução de Carmen C. Varriale et al.; Coord. trad. João Ferreira; Rev. Geral: João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BORIA, A. Sujeto. In: ARÁN, P. O. **Nuevo diccionario de la teoria de Mijaíl Bajtín**. 1. ed. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor, 2006. p. 256-260.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 49. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BORSTEL, C. N. von. **Aspectos do bilingüismo**: alemão/português em Marechal Cândido Rondon – Paraná – Brasil. 195p. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Letras-Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1992.

BORSTEL, C. N. von; DOEBBER, A. P. Cenas de sala de aula: contextos bilíngües. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR,

2003. p. 336-341. Disponível em:
 <<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/044.pdf>>. Acesso em 21
 ago. 2014.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAIT, B. Introdução. In: _____ (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-11.

_____. Introdução: alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: _____ **Bakhtin**: conceitos-chave. (Org.) 5. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 7-10.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.

BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1854**. p. 45, v. 1 pt. I. Disponível em:
 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879**, p. 196, v. 1 pt. II. Disponível em:
 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Assembléa Geral. Camara dos Deputados. Comissão de Instrução Publica. **Reforma do Ensino Primario e varias instituições complementares da Instrução Publica**. (Relator: Ruy Barbosa). Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1883. Disponível em:
 <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>
. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. **Decreto n. 3.361 de 26 de outubro de 1917**. Reconhece e proclama o estado de guerra iniciado pelo Imperio Allemão contra o Brasil. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa.
Disponível em:
<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=64641&norma=80548>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. Decreto nº 21.076, de 24 de Fevereiro de 1932. Decreta o Código Eleitoral. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1932**, p. 222, v. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 406, de 6 de maio de 1938. Exige o ensino em língua nacional. Proíbe a circulação de revistas e livros em língua estrangeira. Decreta o fechamento das escolas estrangeiras no país. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1938**, p. 92, v. 2. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. Graus e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 14 out. 2014.

_____. Ministros do Supremo Tribunal Federal: República.
Rodrigo Octavio de Langgaard Menezes.
Disponível em:
<<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=127>>. Acesso em 12 maio 2015.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia?
Tradução de Adriana Fridzman. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.

66, ago. 1988. p. 41-48. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/703.pdf>>.
Acesso em 24 mar. 2015.

CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Tradução de Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em:
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227357>>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **Primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children**: a manual of elementary instruction for parents and teachers. 40.ed. New York: Harper & Brothers Publishers, 1885. Disponível em:
<<https://ia600404.us.archive.org/17/items/primaryobjectles00calk/primaryobjectles00calk.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Prologo da decima quinta edição. p. XXI-XXIV, 1870. In:
_____. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Tradução de Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em:
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227357>>. Acesso em: 16 set. 2014.

CALVET, L.J. **Linguística y colonialismo**: breve tratado de glotofagia. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 5.ed. rev. ampl. Petrópolis: Vozes, 1973.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em:
<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>>.
Acesso em: 2 maio 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. Tradução: Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: _____. (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 77-105.
COMENIUS, J. A. **Didática magna**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, I. A.; GABARDO, C. V. L.; FREITAS, D. A. de. (Org.). **Tempos de educar: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC: 1851/2000**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**. O ginásio catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DANIEL, L. S. **João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa**. 224p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em:
<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/17866/Leziany.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS** – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA ONLINE. **Max Muller**. Disponível em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/396833/Max-Muller>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

ENGUITA, M. F. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-70.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 147-158.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37-60.

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 2. ed. Rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, Pio Dom. Desenvolvimento religioso católico. In: **SOCIEDADE AMIGOS DE JOINVILLE** (Org.) Álbum histórico do centenário de Joinville. 1851-1951. Curitiba: Gráfica Mundial, 1951.

GAERTNER, R. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. 248p. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro (SP), 2004.

GAZETA DO COMMERCIO. **Professores alemães em Blumenau**. Anno V, n. 3. Joinville: 9 jan. 1918. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=305766&pasta=ano%201911&pesq=orestes>>. Acesso em: 21 mar. 2015. Acervo da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, N. G. Um panorama da lógica deôntica. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 117, Jun./2008, p. 9-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2008000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 fev. 2015.

GONÇALVES, R. C. **Gênese da diretoria da instrução pública na província de Santa Catarina**: 1830-1858. 164p. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78180/171534.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

GOULARTI FILHO, A. **Padrões de crescimento e diferenciação econômica em Santa Catarina**. 401p. Tese (Doutorado). Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000226244&fd=y>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

GUIMARÃES, O. de O. Orestes Guimarães. **Gazeta de Joinville**, anno III, n. 145. Joinville: 25 jan. 1908. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 31 mar. 2015. Acervo da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.

_____. **Relatório do Collegio Municipal de Joinville de 1907 a 1909**, apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo director em Comissão Orestes de Oliveira Guimarães. Joinville: 1909. Acervo do Arquivo Histórico de Joinville/SC.

_____. **Parecer sobre a adopção de obras didacticas**. Florianópolis: Gab. Typ. D' "O Dia", 1911.

_____. Inspectoria Geral do Ensino. In: G. L. REGIS. **Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos, governador do estado, pelo Secretário geral Gustavo Lebon Regis**. p. 114-170. Florianópolis: Typographia da Livraria Central, 1914.

_____. As línguas franceza e allemã. **Gazeta do Commercio**, anno II, n. 18. Joinville: 3 mar. 1915. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 2 fev. 2015. Acervo da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.

_____. **Trechos de uma carta**. Escolas estrangeiras. Brusque. Mimeografado. 1917.

_____. Pela instrução. **Gazeta do Commercio**, anno 5, n. 5. Joinville: 16 jan. 1918. Disponível em:
<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=305766&pasta=ano%20191&pesq=orestes>>. Acesso em: 21 mar. 2015. Acervo da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional. 1918a.

_____. **A Bandeira**. Brusque, 1918. Mimeografado. 1918b.

_____. **Trecho de um relatório**. Florianópolis: Oficinas Graphicas d'A Phenix, 1918. Paginação irregular. Acervo do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva de Blumenau/SC. 1918c.

_____. Nacionalização do ensino primário. Tese apresentada a Conferência Interestadual de Ensino Primário. **Annaes da Conferencia Interestadual de Ensino Primario**. Rio de Janeiro: Editora O Norte, 1922a. p. 41-60. Disponível em:
<<http://www.bookprep.com/read/mdp.39015076572281>>. Acesso em: 7 de jul. 2014.

_____. Discurso do Sr. Orestes Guimarães. **Annaes da Conferencia Interestadual de Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Editora O Norte, 1922b. p. 208-212. Disponível em:
<<http://www.bookprep.com/read/mdp.39015076572281>>. Acesso em: 7 de jul. 2014.

_____. Discurso do Sr. Orestes Guimarães. **Annaes da Conferencia Interestadual de Ensino Primario**. Rio de Janeiro: Editora O Norte, 1922c. p. 319-325. Disponível em:
<<http://www.bookprep.com/read/mdp.39015076572281>>. Acesso em: 7 de jul. 2014.

_____. **Sugestões sobre a educação popular no Brasil**. Florianópolis: Livraria Moderna, 1924. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional do Brasil.

_____. **Cargos e comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães de 1890 a 1925**. Florianópolis: Livraria Moderna, 1925a.

_____. **A nacionalização do ensino**. Memorial apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Affonso Penna Junior, M.D. Ministro da Justiça e Negócios Interiores. Memorial realizado por Orestes Guimarães. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, 1925b.

_____. O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares. In: SCHMIDT, M. A. et al. (Org.) **I Conferência Nacional de Educação Curitiba**, 1927. Brasília: SEDIAE/INEP/IPARDES. 1997.

_____. Discurso de saudação. **Annaes da 1ª Conferencia de Ensino Primário**. p. 29-32. Florianópolis: Oficina Graphica da Escola de Aprendizizes Artifices, 1927.

_____. **Nacionalização do Ensino Primário**: um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspector Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catharina. Blumenau: Typographia Carl Whale, 1929.

GVIRTZ, S.; VIDAL, D.; BICCAS, M. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). p. 13-42. São Paulo: Cortez, 2009.

HOELLER, S. A. de O. **Escolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). 210p. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_hoeller.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do Século XX**: nucleos Coloniaes Federaes e Estaduaes: população 1908-1912. 1912. p. 176-182. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1908_12/populacao1908_12v1_001_a_007.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLUG, J. A escola alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. p. 141-154. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

LUZ, H. P. da. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1920, pelo Engenheiro Civil Hercilio Pedro da Luz, vice-governador, no exercicio do cargo de Governador do Estado de Santa Catharina**. Florianópolis, 1920.

MAILER, V. C. de O. **O alemão em Blumenau**: uma questão de identidade e cidadania. 96p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85489/192379.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

MARQUES, T. C. de N. Bancos e desenvolvimento industrial: uma revisão das teses de Gerschenkron à luz da história da Cervejaria Brahma 1888/1917. **História e Economia**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 87-119, 2005.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MELLO, A. O. de et al. Discurso sanitaria como discurso político e ideológico na república velha. **Revista Historiador**, n. 3, dez. 2010. p. 92-106. Disponível em:
<<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

MENEZES, R. O. de L. As relações de ordem pessoal: a controvérsia do domicílio e da nacionalidade. (Série de cinco conferências realizadas pelo Dr. Rodrigo Octávio de Langgaard Menezes, de 15 de julho a 10 de setembro de 1914 sobre O direito positivo e a sociedade internacional). **Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro**. v. XXXVIII, 1914. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas da Bibliotheca Nacional, 1920. p. 162-177. Disponível em:

<http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_038_1916.pdf>. Acesso em 12 maio 2015.

MEYER, D. E. E. “Alemão’, “Estrangeiro” ou “Teuto-brasileiro”? Representações de docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. **23ª Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** – ANPED de 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. p. 1-17. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0219t.PDF>>. Acesso em: 13 maio 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina**: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Rio de Janeiro: CILEME, 1954.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/64/75>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

NÓBREGA, P. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. p. 253-280. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

O CLARÃO. Anno VI, n. 258. Florianópolis (SC), 8 de dezembro de 1917. p. 1-4. Disponível em: <<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/oclarao/OCLA1917258.pdf>>. Acesso em 12 maio 2015.

OLIVEIRA, L. L. **O Brasil dos imigrantes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

OZMON, H. A.; CRAVER, S. M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALMER, R. **The Good Grammar Guide**. London: Routledge, 2003.

PAUL, W. **Ordem e Progresso**: origem e significado dos símbolos da bandeira nacional brasileira. Revista da Faculdade de Direito. v. 95, 2000. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/67468/70078>>.
Acesso em 10 out. 2014.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIAZZA, W. F. **Santa Catarina**: sua história. Florianópolis: Ed. da UFSC, Ed. Lunardelli, 1983.

PROGRAMA DE ESTUDOS E DOCUMENTAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Arquivo João Roberto Moreira**. (Rio de Janeiro). Disponível em:
<<http://www.fe.ufrj.br/proedes/>>. Acesso em: 3 out. 2014.

PUIGGARI, R. Novo methodo de leitura. **A Eschola Publica**. Pedagogia paulista: ensaio de pedagogia pratica. São Paulo: Typographia Paulista, 1895. P. 245-249. Disponível em:
<<http://200.144.6.120/upload/revistas/EP1895.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, V. J. de O. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1911 pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos**. Florianópolis: Gab. Typ. D' O Dia, 1911.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 24 de julho de 1913 pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos.** Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1913.

_____. **Administração do Estado:** quadriennio de 1910 a 1914. Synopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Exmo. Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o Governo, no dia 20 de junho de 1914. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1914.

RAY, K. C. **The evolution and the reorganization of the Ohio State Department of Education.** Dissertation. 235p. The Ohio State University. Columbus: Ohio, 1943. Disponível em: <https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1302885556/inline>. Acesso em: 28 fev. 2015.

RICHARD, G. **Mensagem lida pelo Exmo. Sr. Coronel Gustavo Richard, governador do Estado na 2ª Sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo em 2 de agosto de 1908.** Florianópolis: Typ. Boehm Joinville, 1908.

RIOLFI, C. R. **Linguagem e pensamento.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo:** cronotopo e dialogismo. 356f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada e estudos da linguagem (LAEL). São Paulo, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros:** teorias, métodos e debates. p.152-183. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROMERO, S. **O Allemanismo no sul do Brazil:** seus perigos e meios de os conjugar. Rio de Janeiro: Typ. Heitor Ribeiro & C., 1906. Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/brblaa769092.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. **O elemento portuguez no Brasil.** Conferencia. Lisboa: Typographia da Companhia Nacional Editora, 1902. Disponível em: <<http://purl.pt/17312>>. Acesso em: 13 maio de 2015.

SANTA CATARINA. **Ementário da Legislação do Ensino do Estado de Santa Catarina – 1835-1979.** Consultoria Geral do Estado. Florianópolis, 1980.

SANTA CATHARINA. **Resolução n. 369 de 26 de maio de 1854.** Cria a Escola de Primeiras Letras para o sexo masculino. Coleção de leis do Governo da província de Santa Catharina de 1854-1860. [s. l.]: [s. p.], 1854.

_____. **Resolução n. 447 de 29 de março de 1858.** Exige nacionalidade brasileira e conhecimento do idioma alemão para professores das Escolas de Primeiras Letras para o sexo masculino. Coleção de leis do Governo da província de Santa Catharina de 1854-1860, p. 13, 1858.

_____. **Lei n. 686, de 11 de outubro de 1906.** Dispõe sobre auxílio às municipalidades ou Sociedades Escolares que tiverem construído prédio apropriado para funcionamento de estabelecimento de ensino. Florianópolis, 1906.

_____. **Decreto n. 348 de 7 de dezembro de 1907.** Reformando o Regulamento da Instrução Pública. Florianópolis, 1907.

_____. **Decreto n. 572 de 25 de fevereiro de 1911.** Reorganiza o ensino na Escola Normal Catharinense. Florianópolis, 1911a.

_____. **Decreto n. 585 de 19 de abril de 1911.** Reorganiza a Instrução Publica. Florianópolis, 1911b.

_____. **Decreto n. 586 de 22 de abril de 1911.** Programma de Ensino para a Escola Normal. Florianópolis, 1911c.

_____. **Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911.** Programma de Ensino dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas de Santa Catharina. Florianópolis, 1911d.

_____. **Decreto n. 588 de 22 de abril de 1911.** Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas de Santa Catharina. Florianópolis, 1911e.

_____. **Decreto n. 593 de 30 de maio de 1911.** Regulamento da Escola Normal de Santa Catharina. Florianópolis, 1911f.

_____. **Decreto n. 596 de 7 de junho de 1911.** Adopção de obras didacticas para uso exclusivo nas escolas publicas de Santa Catharina. Florianópolis, 1911g.

_____. **Decreto n. 604, de 11 de julho de 1911.** Crea as Escolas Complementares. Florianópolis, 1911h.

_____. **Decreto n. 614, de 12 de setembro de 1911.** Creando grupos escolares na Capital do Estado e outros municípios. Florianópolis, 1911i.

_____. **Decreto n. 617, de 13 de setembro de 1911.** Aprova e manda observar as instruções para o exame de professores provisórios. Florianópolis, 1911j.

_____. **Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914.** Regulamento Geral da Instrução Publica do Estado de Santa Catharina. Florianópolis, Typ. Boehm, 1914a.

_____. **Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914.** Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Florianópolis, 1914b.

_____. **Decreto n. 796, de 2 de maio de 1914.** Programma dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Florianópolis, Typ. Boehm, 1914c.

_____. **Lei n. 1.044 de 14 de setembro de 1915.** Estabelece diversas disposições sobre a Instrução Publica. Florianópolis, 1915.

_____. **Lei n. 1.187 de 5 de outubro de 1917.** Estabelecendo disposições sobre o ensino privado. Florianópolis, 1917a.

_____. **Decreto n. 1.062, de 7 de novembro de 1917.** Adoptando diversas obras didacticas para serem usadas nas escolas publicas. Florianópolis, 1917b.

_____. **Decreto n. 1.063 de 8 de novembro de 1917.** Determina as matérias que, em língua vernácula, as escolas estrangeiras deverão incluir em seus programas e estabelece outras disposições sobre o ensino. Florianópolis, 1917c.

_____. **Decreto n. 1.945, de 4 de março de 1926.** Torna obrigatório na Escola Normal o ensino das línguas alemã e italiana. Florianópolis, 1926.

_____. **Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935.** Estabelece um sistema educacional público, gratuito, abrangendo o ensino pré-primário, fundamental, comum, supletivo, secundário e vocacional. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1935.

SANT'ANNA, S. B.; MIZUTA, C. M. M. A Instrução Pública Primária no Brasil Imperial: 1850 a 1889. **Revista O Mosaico**, n. 4, jul./dez. 2010, p. 97-125. Disponível em:
<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/search/authors/view?firstName=Susan%20Brodhage&middleName=&lastName=Santa%27Anna&affiliation=&country=>>>. Acesso em: 23 set. 2014.

SANTOS, M. D. O papel político e pedagógico do manual didático “Lições de Coisas”. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso de 20 a 23 de maio de 2013, Cuiabá-MT. Disponível em:
<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/O%20PAPEL%20POLITICO%20E%20PEDAGOGICO%20DO%20M%20ANUAL%20DIDATICO%20LICOES%20DE%20COISAS.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

SANTOS, M. P. dos. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013. Disponível em:
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/19881>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, D. Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). In: _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimp. p. 115-184. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHELBAUER, A. R. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_011.html>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SCHMIDT, F. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 14 de agosto de 1916, pelo Dr. Felipe Schmidt, governador do Estado de Santa Catharina**. Florianópolis, 1916.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 14 de agosto de 1917, pelo Dr. Felipe Schmidt, governador do Estado de Santa Catharina**. Florianópolis, 1917.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 8 de setembro de 1918, pelo Sr. General Dr. Felipe Schmidt, governador do Estado de Santa Catharina**. Florianópolis, 1918.

SEVCENKO, N. **A Revolta da Vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Scipione, 1993.

SEYFERTH, G. Etnicidade e cultura: a constituição da identidade teuto-brasileira. In: ZARUR, G. de C. L. (Org.). **Etnia e nação na América Latina**. Washington: Secretaria Geral da OEA - Organização dos Estados Americanos, 1996, v. II, p. 17-36. Disponível em: <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_45/Zar45_Seyf.aspx?culture=en>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, março/maio 2002. Disponível em:

<<http://www.usp.br/revistausp/53/12-giralda.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, N. A. (Org.) **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. p. 21-61. Florianópolis: Editora da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

SILVA, D. A. **“Plantadores de raiz”**: escravidão e compadrio nas freguesias de Nossa Senhora da Graça de São Francisco do Sul e de São Francisco Xavier de Joinville – 1845/1888. 121p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/5787/Plantadores%20de%20Raiz.PDF?sequence=1>>. Acesso em 26 nov. 2014.

SILVA, J. M. da. Modo, modalidade, modalização: autonomia semântico-discursiva em expressões verbais. **Revista ProLíngua**, v. 7, n. 2, jul/dez. 2012. p. 41-58. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/16187>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SILVA, M. I. P. da. **A escola na Colônia Dona Francisca (Joinville)**: um estudo da construção do ensino – 1851 a 1900. 165p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Joinville, 2003.

SILVA, V. L. G. da; TEIVE, G. M. G. Grupos Escolares: criação mais feliz da República? Mapeamento da produção em Santa Catarina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 31-53, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1827/1403>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

SILVA FILHO, V. **A série didática Fontes**: autoria e ato ético. 443p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101060>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SILVEIRA, A. P. K. da. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração**: o caso da cidade de Blumenau. 732p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122573>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SILVEIRA, A. P. K. da; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SIMÃO, V. M. Da hegemonia passiva à hegemonia ativa. In: THEIS, I. M.; MATTEDI, M. A.; TOMIO, F. R. de L. (orgs.). **Nosso passado (in)comum**: contribuições para o debate sobre a história e historiografia de Blumenau. p. 15-66. Blumenau: Ed. Da FURB; Ed. Cultura em Movimento, 2000.

SKUTNABB-KANGAS, T.; McCARTY, T. L. Key Concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2nd. Edition, Vol. 5: Bilingual Education. , p. 3-17. New York: Springer, 2008.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. 5. ed. 1. reimp. p. 11-36. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, R. F. de; FARIA FILHO, L. M. de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. p. 21-56. In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

STEINBERG, J. O historiador e a questione della lingua. In: BURKE, P.; ROY, P. (Org.). **História social da linguagem**. p. 235-248. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

TEIVE, G. M. G. A escola Normal Catarinense sob a batuta do Professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de Escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico. (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

_____. **Orestes Guimarães em Blumenau** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <gladysteive@gmail.com> em 12 fev. 2014.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TEIXEIRA, G. M. **Ação da diretoria da instrução pública na província de Santa Catarina no período de 1858 a 1874**: inspeção escolar na afirmação da educação como força civilizatória. 206p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Disponível em:
<<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101642/221453.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 26 nov. 2014.

TRAUER, E. M. **Alemão**: uma língua estrangeira na escola catarinense? 147p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111419>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Memória de leitura. **Literatura Infantil (1880-1910)**, Campinas (SP), 2001. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/LiteraturaInfantil/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA)**. Disponível em:
<<http://nela.cce.ufsc.br/>>. Acesso em: 19 maio 2014.

VALDEMARIN, V. T. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 157-182. Editora da UFPR, 2001. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download/32822/20806>>. Acesso em: 11 out. 2014.

VALDEMARIN, V. T.; TEIVE, G. M. G.; HANDAM, J. C. Ideias em movimento: apropriações do método de ensino intuitivo nas reformas da instrução pública de Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo (1906-1920). **Anais - VI Congresso Brasileiro da História da Educação**, maio de 2011. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_897.htm>.

Acesso em: 22 abr. 2015.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Memórias da educação).

_____. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. p. 7-19. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VITAL JUNIOR, R. R. Caminhos da colonização alemã no Rio Grande do Sul: políticas de estado, etnicidade e transição. In: CARELI, S. da S.; KNIERIM, L. C. (Org.). **Releituras da História do Rio Grande do Sul**. Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Porto Alegre: CORAG, 2011. p. 159-180.

VOIGT, A. F. Emílio Willems e a invenção do teuto-brasileiro, entre a aculturação e a assimilação (1940-1946). **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 46, p. 189-201, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/historia/article/viewFile/4656/7887>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

WARDE, M. J.; PANIZZOLO, C. As fontes do método analítico de leitura de João Köpke (1896-1917). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 127-151, Jan/Abr 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/28915>>. Acesso em 25 mar. 2015.

WHITE, E. E. **A Arte de ensinar**: um manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade.

Tradução de Carlos Escobar. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1911.

_____. **The art of teaching:** a manual for teachers, superintendents, teachers' reading circles, normal schools, training classes, and other persons interested in the right training of the young. New York: American Book Company, 1901. Disponível em: <<http://scans.library.utoronto.ca/pdf/1/9/artofteachingman00whituoft/artofteachingman00whituoft.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

WIESE, H. **A inserção da língua portuguesa na Colônia Hammonia.** Ibirama: Edigrave, 2003.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil:** estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. il. rev. e ampl. - São Paulo: Editora Nacional, 1980.

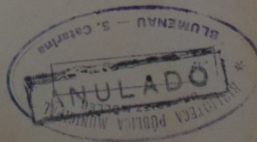
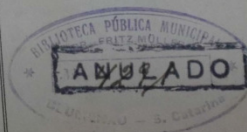
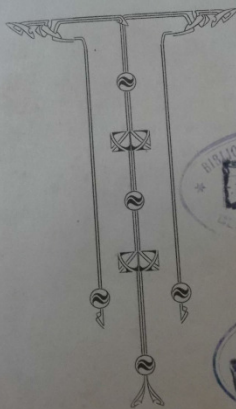
YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929]. p. 11-19.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. In: RETTENMAIER, M.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Questões de leitura.** 2. ed. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 71-89.

ANEXO – TRECHO DE UM RELATÓRIO⁸⁷

⁸⁷ Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (Blumenau/SC).

TRECHO DE UM
RELATORIO



Officinas graphicas d'A PHENIX
Florianopolis
1918

Duas Palavras

Não é de hoje nem de hontem, mas desde 1907, quando fui incumbido da reorganização do Collegio Municipal de Joinville e quando no governo deste Estado se achava o sr. dr. Abdon Baptista, que se me vem arraigando no espirito a convicção de que o professor que tem de ensinar a crianças que falam uma lingua diferente da sua, tem estricta necessidade de saber essa lingua. E' o caso dos nossos centros de origem allemã, para onde é preciso enviar professores que falem o idioma allemão. Isso é tão logico, tão crystallinamente claro, que dispensa todo e qualquer commentario demonstrativo.

A esse respeito me tenho externado em todos os meus relatorios, sempre que nelles vem a pello tratar-se do assumpto.

Muita gente, porém, que estava de accordo commigo neste modo de pensar, começou contrariamente a entender, depois da declaração de guerra a que fomos forçados,—*que se pôde ensinar a crianças que só falam allemão, sabendo-se apenas o portuguez.*

O estado de guerra actual não modificou o problema pedagogico: a lingua, as tendencias e os habitos continuam a ser os mesmos nos alludidos centros,—onde, portanto, a presença de um professor publico que não soubesse expressar-se na lingua allemã nada adiantaria ao ensino da nossa lingua.

Si, para ensinar o portuguez a quem só fala o allemão, o professor tem necessidade de conhecer esta ultima lingua, bem é que se conserve nos programma da Escola Normal e escolas complementares o ensino do allemão, não obstante o jacobino modo de pensar dos que entendem que apprender uma certa e determinada lingua é homenagear a nação que a fala!

Dados estes motivos, resolvi publicar algumas das recommendações que tenho fornecido ao professorado publico dos grupos escolares de Blumenau e Joinville e é o que ora faço por este folheto.

O. G.

Termo de visita

AO

Grupo Escolar Luiz Delfino, em Blumenau

(Trecho de um relatório).

De 20 de Maio a 17 de Junho do corrente anno, de ordem do snr. dr. Secretario Geral, dirigi este estabelecimento, afim de o snr. professor Carlos Techemim, director interino, observar a marcha a seguir na sua direcção. Para isso, durante os referidos dias, até ás 17 horas, estive sempre acompanhado do dito director, que *de visu* observou as minucias dos trabalhos abaixo descriptos, realizados de maneira que elle pudesse ter uma exacta idéa da orientação a que se havia de cingir.

Conservação do Material

Recommendo ao snr. director que prosiga systematicamente nos serviços relativos á conservação do prédio e das suas dependencias, dos moveis e utensilios escolares, observando a maneira por que agi na sua presença, pois, essa conservação é um dos deveres dos directores, visto como a installação de cada grupo representa um grande sacrificio feito pelo Estado, que, para a respectiva conservação, ainda mantém dois empregados subalternos, vencendo mensalmente 150\$000. Aliás, esse dever é expresso pelo artigo 19 do Regulamento Interno. O snr. director jamais deve deixar de observar os preceitos estabelecidos nesse artigo e no 279, n. 33, do citado Regulamento, pois, da exacta execução desses preceitos depende o bom desempenho

= 2 =

dos trabalhos que cabem ao pessoal subalterno, o qual, por deficiência de educação, só convenientemente dirigido poderá bem desempenhar as funções que lhe cabem.

Horarios

Fiz a modificação dos horarios, que se impunha pela necessidade de augmentar o numero de algumas aulas relativas a certas disciplinas, *incomprehensíveis á maioria dos alumnos*, por entenderem muito mal o portuguez. Norteado por essa necessidade, verificada depois de ter assistido a diversas aulas, organizei oito horarios nos quaes augmentei: de 6 para 12, as aulas semanaes de leitura nos segundos annos; de 3 para 6, o numero de aulas de linguagem oral nos primeiros e segundos annos; de 3 para 4 nos terceiros e nos quartos annos; de 3 para 6 o numero de aulas de linguagem escripta nos terceiros e quartos annos.

Recommendações

Ao snr. director recommendo a exacta execução das medidas abaixo, as quaes, antes de tudo, se amoldam ao que empiricamente me viu fazer e mais ao principio seguinte, de grande e especial applicação neste grupo: *"a primeira questão na arte de ensinar é o fim a atingir-se, sendo que esse fim aponta os processos a seguir"*.

Ora, num estabelecimento como este, onde, de 163(*) crianças dois terços mal comprehendem a lingua vernacula, correntemente falada, o fim a atingir-se exige a todo momento o emprego de processos especiaes e a mais constante e cuidadosa observação.

(*) Esta era a matricula em 1915; hoje ella se eleva a 402.

Deve o sr. director agir com extrema habilidade, sob objectivos de ante-mão collimados, aos quaes subordinará a orientação do ensino.

Assim sendo, claro está que, neste grupo, o fim capital é a LINGUAGEM. E', pois, para essa disciplina, compreendendo *leitura, linguagem oral e linguagem escripta*, que se deve voltar toda a attenção, *sem que isso possa constituir uma preferencia, á qual se oppõe o artigo 29 do 'Regimento*. Aliás, cada parte do programma, convenientemente processada, CONSTITUE EXCELLENTE ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM. Vejamos, pois, quanto á *linguagem*, o que devemos fazer.

Leitura

No ensino de leitura á infancia, sr. director, dominam duas correntes pedagogicas. Uma dessas correntes entende que na leitura deve predominar *a arte de expressar correntemente as palavras escriptas ou impressas*; outra considera a leitura *a arte de assimilar o pensamento quando expresso em manuscrito ou impresso*.

Neste estabelecimento, o predomínio da primeira corrente seria um grande mal, pois, desconhecendo as crianças o sentido da maioria ou da quasi totalidade dos vocabulos, a leitura por esse modo seria, *ipso-facto*, um verdadeiro *papaguear*; a outra corrente, a que considera a leitura a arte de assimilar o pensamento, exclusivamente empregada tambem não satisfaria aos fins que se devem ter em vista, pois, neste caso, a leitura poderia ser *silenciosa*, o que prejudicaria a aprendizagem da pronuncia, da expressão oral. Sigamos, pois, o meio termo, expresso no aforismo pedagogico: "ler bem, é bem comprehender e bem expressar."

Vejamos, pois, as regras para se conseguir isso.

Regras para leitura

Primeiros annos Seguireis os processos preconizados no programma e mais o seguinte: logo que os alumnos leiam um vocabulo, uma sentença, o professor deve dar a traducção do vocabulo, fazendo exercicios como estes:

casa — **haus**;

chapéu — **hut**;

bola: — **ball**;

copo — **glass**;

mamãe — **mama**;

boneca — **puppe**;

Roberto tem uma bola — **Roberto hat einen Ball**;

Roberto tem uma bola? — **Hat Robert einen Ball?**

Bom dia, amigo Roberto — **Guten morgen, freund Robert**.

Amigo Roberto, bom dia! — **Freund Robert, guten morgen!**

Desse modo as creanças obterão a pronuncia e o pensamento.

Segundos annos Certo de que a quasi totalidade dos alumnos destas classes ainda comprehendem mal o portuguez, muito mal mesmo, *neccessario é que seja dada uma processuação inversa á que se encontra a paginas 33 do programma, que exige do ensino de leitura a expressão, de preferencia á comprehensão. A' vista da circumstancia alludida (sempre subordinando o conjuncto do ensino ao fim a attingir-se) recommendo que na*

leitura destas classes: primeiro, sejam feitos *exercícios de COMPREHENSÃO* e, depois, o *exercício de EXPRESSÃO*. Os respectivos horários foram para esse fim modificados de modo que consignem diariamente duas aulas de leitura.

Dellas, pois, tirareis o maximo proveito, processando da fórma seguinte o ensino de leitura:

Primeira phase Na aula antes do recreio: traducção, synonymos e homonyms dos termos do capitulo da leitura do dia.

Segunda phase Na aula após o recreio, o professor lê o capitulo, chama os alumnos, alternadamente, manda-os ler em voz alta, corrige a pronuncia, pontuação e accentos da phrase; ordena que os alumnos preparem o capitulo em casa, lendo-o diversas vezes, em voz alta, fazendo resaltar a vantagem de ser a lição estudada por esse modo.

Terceira phase Leitura corrente; o professor chama todos os alumnos, deixando sem recreio ou presos depois da hora (art. 138 do Regulamento) aquelles que não tenham preparado as lições.

**Terceiros e quartos
anos** Nestas classes (orientado pelo processo acima o ensino de leitura nos primeiros annos e segundos), já os alumnos apresentarão sensível desembaraço, quer quanto á *expressão*, quer quanto á *compreensão*, ao contrario do que se dá actualmente, como verifiquei, mormente

na classe do professor Tolentino, (terceiro masculino); onde a maioria dos alumnos lêem algo correntemente e desconhecem, no entretanto, os termos mais communs do livro de leitura.

O processo a seguir, nestas classes, será o seguinte:

Primeira phase O professor fará exercicios de synonyms, atonyms e homonyms, de preferencia escolhendo os termos cuja traducção os alumnos possam dar, e depois termos que não sejam conhecidos pelos alumnos chamados, afim de estimular os alumnos recalcitrantes na aprendizagem; contribuindo esse processo para o exercicio de *bem comprehender*, manterá intensa a attenção de todos os alumnos. Trabalhada, por esse modo, a primeira phase da leitura durante o primeiro tempo do horario, o professor, acto immediato, passará á

Segunda phase, lendo em voz alta o capitulo e mandando que o leia outro alumno, cada dia escolhendo novos alumnos.

Para que os alumnos se habituem a falar alto, perdendo o natural acanhamento de quem lê uma lingua que não está habituado a falar, os snrs. professores devem abandonar o **PERNICIOSO HABITO DE SE COLLOCAREM JUNTO AO ALUMNO QUE ESTIVER LENDO.** Por occasião da leitura os professores **DEVEM ESTAR SENTADOS LONGE DOS LEDORES**, collocando-os por esse modo na obrigação de *falarem alto*. O professor, finalmente, recommendará que os a-

alunos estudem o capítulo para a aula seguinte, aconselhando ainda que em casa façam a leitura em voz alta.

Tercelra phase Leitura corrente, expressiva, obedecendo ao accento phraseologico. Todos os alumnos deverão ser chamados pelo *METHODO PROMISCOUO*. Segue-se a interpretação dos trechos ou dos capítulos, pelos alumnos, em linguagem propria.

Linguagem oral

Um dos mais eminentes pedagogos, talvez o mais profundamente psychologo, Emerson, na sua obra "*Arte de Ensinar*," tratando do ensino de linguagem, diz: "*Tem-se salientado a expressão oral pelo motivo muito simples de que a facilidade em falar é muito mais importante no ensino primario do que a expressão escripta.*"

Isso, que constitue um enunciado de profunda observação, de logica e naturalidade, não é comprehendido por grande numero de professores, que desejam e muitas vezes praticam um grande absurdo de ordem logica e psychologica, pois procuram ensinar nos primeiros annos de ensino primario a linguagem escripta pela linguagem escripta, quando o ensino da linguagem escripta, logica, psychologicamente falando, cêve começar pela abundancia de exercicios attinentes á linguagem oral. Boa linguagem é meio caminho para a linguagem escripta.

Professores ha que têm chegado a este absurdo: ás crianças, que, pela carencia do vocabulario, mal expressam as mais comensinhas idéas, os menores factos, incapazes de concatenar uma sentença ruaimentar, de formular ou exprimir uma idéa relatita a uma observação, esses professores exigem copias, dictados reproducções e composições. Ora, logica e naturalmente, es-

ses trabalhos vêm repletos de erros, cheios de cousas indecifráveis.

O professor irrita-se, atira-se a emendar, e depois de consumir horas nesse trabalho, entrega-o ao alumno; mas tantas são estas emendas, que até reduziram os trabalhos primitivos a hieroglyphos, dignos da attenção de um Champolion, mas improprias á assimilação das intelligencias infantis. Essas provas, *passadas a limpo*, de novo são emendadas e de novo passadas a limpo. Tal systema de correção, muito em voga noutros tempos, não desperta a attenção e acaba por tornar-se uma cousa enladonha ao alumno. Necessario, pois, é ainda escolher o processo a seguir quanto ás correções dos dictados, reproduções e composições, subordinando-o ao que já ficou estabelecido: "*a primeira questão na arte de ensinar é o fim a attingir-se, sendo que esse fim aponta os processos a seguir*".

O que acima expus é logico, pois, assim como é absurdo admitir-se que as mães comecem a ensinar seus filhos a falar correctamente pela linguagem escripta, tambem é illogico e anti-psychologico que, em classes inferiores de uma escola primaria, se queira ensinar a linguagem escripta pela linguagem escripta. Em vista disso, recommendo que:

Nos primeiros e segundos annos todo o esforço deve tender para a correção da LINGUAGEM ORAL, QUE É A BASE DA LINGUAGEM ESCRIPTA; não esquecendo que a aquisição de uma linguagem oral se obtem "*pelo uso em conexão de todos os exercicios escolares*". Donde, pois, os programmas de geographia, historia e de rudimentos de sciencias, nos annos inferiores (primeiros e segundos), *constituem excellentes exercicios de linguagem oral*. Durante qualquer exercicio, professores e alumnos devem pronunciar em voz alta e correctamente os termos.

Resumo

Recommendo-vos:

- 1^o— que empregueis todo o esforço para que nos primeiros e segundos annos o ensino da linguagem obedeça á seguinte norma: abundancia e variedade de assumptos, expressos pelos professores e pelos alumnos, para o que aproveitareis as aulas de leitura, geographia, historia, arithmetica e sciencias;
- 2^o— que exijais que as creanças pronunciem e concatenem as expressões, não esquecendo **QUE BONS PROFESSORES NÃO SÃO AQUELLES QUE FALAM MAIS, POREM AQUELLES QUE CONSEGUEM QUE SEUS ALUMNOS FALEM;**
- 3^o— que, além dos exercicios preconizados no programma, (pag. 34, Linguagem oral seguimento de leitura), ainda deveis fazer os exercicios que por diversas vezes me vistes fazer, certo de que elles, neste Grupo, são de real interesse ao fim a que nos propomos, isto é, *enriquecer o vocabulario das crianças, que desconhecem os mais simples termos, assim como o mecanismo da lingua.* Para isso, dareis exercicios supplementares (no quadro negro, nas lousas ou cadernos) semelhantes ao que fiz ao ministrar as aulas referidas, como os seguintes:

1^o

Ferr—o—metal;

Ferr—eiro—que lida com ferro;

Ferr—ico—qualquer composição em que entra ferro,

= 10 =

Ferragem—reunião de cousas de ferro;
 Ferraria—logar ou casa em que se trabalha
 com ferro;
 Ferrador—que prega ferradura;
 Ferrar—pregar ferro;
 Ferruginoso—que contém ferro.

Nota. Não tenha pressa. Passe nova serie de vocabulos, somente quando a anterior estiver bem conhecida.

20

Bem sabido o exercicio anterior, na aula immediata de linguagem o professor fará a applicação conforme o seguinte processo:

O trilho é de ferro. O arame é de ferro. O copo não é de ferro, O ferreiro é trabalhador. Meu pae não é ferreiro mas é ferrador. A ferragem da ponte. Armazens de ferragens. A chaminé tinha muita ferragem. Agua ferruginosa. Vou ferrar esta roda. Meu pae tem uma ferraria.

NOS 3^{as} e 4^{as}. ANNOS. Quando dos dois primeiros annos os alumnos vierem traquejados pelo modo apontado, então o ensino da linguagem oral já será muito mais facil, e assim a orientação a seguir é a que se vê no proprio programma. Em todo caso, além desse programma, ainda serão de grande proveito para o ensino dessa disciplina os processos abaixo, os quaes despertarão a attenção dos alumnos e o consequente gosto ao nosso idioma.

Exercícios supplementares para os terceiros e quartos annos

1º

(No quadro negro, nas lousas ou cadernos)

Que fazem vocês com as pernas?
Com as pernas nós saltamos, corremos, pulamos e andamos.

2º

Que fazem vocês com a escova?
Limpamos a nossa roupa, chapéu, botinas, dentes, assoalho, etc, pois temos diversas especies de escovas, cada uma destinada ao seu fim.

3º

Digam-me onde se acham os sinos.
Os sinos em geral estão collocados nas torres das igrejas, mas tambem ha sinos nas officinas; nas igrejas elles servem para chamar os fies e nas officinas os operarios.

4º

Como se pesca a tainha? *A tainha é pescada com rede.*
 Em que se serve a sopa? *A sopa serve-se na terrina,*
 Com que trabalha o lavrador? *Com enxada, arado ancinho, machado, etc.*
 E o carpinteiro? o pedreiro? o carroceiro? o hoteleiro?
 Com que se cobrem as casas? *Quem faz e com que se faz a barba? o cabelo?*
 Quem dirige os navios? a locomotiva? os bancos?

= 12 =

50

Que é uma planta aquatica? *Planta aquatica* è aquella que vive n'agua etc. Terreste? Aerea? Que é trabalho manual? intellectual? rural? commercial? industrial? eleitoral? Que é um homem rancoroso? bondoso? criterioso? imparcial? Prudente? mentiroso?

60

Substituir as seguintes periphrases por palavras equivalentes, empregadas em sentenças. Ex:

Como se chama um menino que faz tudo quanto seus paes ordenam? *Um menino que faz tudo quanto ordenam seus paes—é obediente.* Um homem que só vê com um olho? *Um homem que só vê com um olho tem o nome de caólho.*

Um homem privado da vista? Uma pessoa que não fala? Uma menina que não ouve? Uma terra que dà muitas colheitas? Uma terra que não presta? Quem elogia a si proprio? Quem nada sabe? Quem não trabalha?

70

Como se chama a acção de cortar o trigo?

A acção de cortar o trigo chama-se SEGAR etc.

Cortar o ramo das arvores? Cortar a madeira com a serra? Ir de uma cidade a outra ou de um país a outro? Passar os trastes de uma casa para outra? Subir a uma arvore?

80

Passar para o feminino palavras como as seguintes: Abbade, actor, anão, ancião, frei, gamo, genro, ilhèo, barão, touro, cão, carneiro, cavallo, cidadão, compa-

dre, conde, diacono, dom, embaixador; frade, perdi-
gão, poeta, príncipe, prior, propheta, rapaz, rei, judeu,
christão, ladrão, macho, monge padrao, padrinho,
padre, pagão, papa, réo, sacerdote, etc.

9º

Diferençar as idéas dos nomes seguintes passados pa-
ra o feminino: madeiro—madeira. *Madeiro* é um tron-
co ou tóro de arvore e *madeira* é uma reunião de
troncos, taboas, etc.

grito—grita;
porto—porta;
aro—ara;
banho—banha;
fito—fita;
limo—lima;
caso—casa;
medo—meda;
prato—prata;
queixo—queixa;
sino—sina;
lenho—lenha;
figo—figa;
ponto—ponta;
rôdo—roda;
marco—marca; etc.

10º

(Aplicação)

Entre essa *madeira*, ha um enorme *madeiro*. Entre a *gri-
ta* da maruja, ouviu-se o *grito* do commandante. Saia por
essa *porta* e vá ao *porto*. A agua do meu *banho* es-
tava com *banha*. Eu *fito* a *fita* do teu chapéo. Dei

queixa contra o José que atirou uma pedra no meu queixo. O sino está na torre. A minha sina é soffrer. O aro do meu anel está apertado. Na ara se celebrou um grande sacrificio, etc.

Nota: O exercicio acima, enriquecendo o vocabulario, prepara os alumnos para comprehenderem e manejarem o nosso idioma. São exercicios que se adaptam melhor a este estabelecimento, por seguirem a maxima pedagogica enunciada.

Linguagem escripta

Conclue-se, pelo que ficou dito, que na escola primaria a linguagem escripta é uma sequencia da linguagem oral, sendo que os processos usados naquella devem ser correlatos aos processos usados nesta, mais ou menos.

Os nossos programmas de linguagem escripta, maxime os dos primeiros annos, baseados na orientação de mestres e na pratica de 28 annos de ensino, favoreceram a orientação acima. Digo maximè os dos primeiros annos, porque nesses annos o *programma de leitura e de linguagem escripta* está perfeitamente subordinado ao methodo analytic, havendo inteira correlação entre os seus passos.

Por esse motivo e desde que orienteis convenientemente o ensino da linguagem oral, a processuação da *linguagem escripta* nos primeiros annos deve subordinar-se inteiramente ao programma, a saber:

- 1º—copia de sentenças do livro de leitura;
- 2º—fragmentação da sentença em palavras;
- 3º—fragmentação das palavras em syllabas;
- 4º—fragmentação das syllabas em phonemas.

Ora, isso corresponde ás quatro phases da processuação do methodo analytic para o ensino de leitura aos analfabetos, *constitue feliz harmonia de methodos, de que deve ufanar-se Santa Catharina que nes-*

te particular antecedeu a outros Estados, assim como seu professorado.

Não estranheis que me refira à processuação da linguagem escripta em quatro phases. quando no programma, à pag. 19, se vêm cinco phases. Não ha contradicção porque a quarta phase constitue um exercicio combinado da primeira, segunda e terceira; e é, portanto, uma recapitulação necessaria dessas tres phases.

No entanto, snr. director, se a processuação de linguagem escripta no primeiro anno não offerece grande difficuldade, é por estar harmonizada com os exercicios do livro de leitura, durante a qual às sentenças e palavras são estudadas e traduzidas, no entanto como dizia, chega um momento em que toda a vossa attenção para essa disciplina no primeiro anno se torna de real necessidade. Esse momento é quando o professor começa a ministrar a seguinte parte: "*copia de pequenos trechos, ora do livro, ora dos escriptos pelo professor no quadro negro*". Enquanto a copia for do livro de leitura, ha difficuldade, porque os trechos, as sentenças e as palavras desse livro, conforme os processos adoptados, foram anteriormente traduzidos pelos alumnos, pelo que, conhecendo a significação dos termos e das sentenças, conscienciosamente farão essas copias e conscienciosamente as representarão graphicamente; mas, no momento em que começarem a parte que muito de proposito gyphei—*copia de sentenças, copia de pequenos bilhetes e de cartas, de dictado de palavras avulsas, no quadro negro pelo professor*—então o caso muda de aspecto; os alumnos, neste caso, copiarão essas sentenças, bilhetes ou cartas, como eu copiaria o grego, caso previamente não os ensinem a traduzil-os. Para evitar esse inconveniente, recommendo que não se dêem para copiar *palavras, sentenças, bilhetes, cartas, etc.* cujos termos ou traducções sejam desconhecidos dos alumnos.

= 16 =

Assim, à vista do exposto, reconhecendo que, para o "dictado de palavras avulsas no quadro negro" se observe o seguinte processo:

Modelo de dictado de palavras, extrahidas do livro de leitura.

bolo—kuchen;
bola—ball;
pato—ente;
patão—grosse ente;
patinho—entchen;
leite—milch;
leiteiro—milchmann.

20

(Aplicação)

Não quero o bolo, mas quero a bola. Em casa tenho patos, patinhos, pata e um patão. O leite è branco. O leiteiro trouxe duas garrafas de leite.

30

laranja—apfelsine;
laranjeira—apfelsinenbaum;
laranjada—pomeranzenwasser;
pecego—pforsich;
pecegueiro—persichbaum

40

(Aplicação)

Contei cem laranjas na laranjeira. Como eu gosto de laranjada! Este pecego está bichado. Gosto de pece-

gada. O pecegueiro não deu flores.

Nota. Calcule o numero de palavras que podem ser dadas, traduzidas e applicadas em sentenças, pelo modo acima, dentro do horario. Faça o dictado sentado da cadeira, devendo alguns alumnos escreverem no quadro negro e os outros na lousa. Evite que aquelles que escrevem na lousa, copiem dos que estão sentados para o que basta dizer que os que estão sentados sabem tanto quanto os que estão escrevendo no quadro negro. Uma metade do horario para dictado e a outra para a respectiva correção, conforme empiricamente demonstrei poder ser feito.

*
*
*

Quanto ao ensino de linguagem escripta no segundo anno, deve elle constar, *mutatis-mutandis*, do processo usado na ultima phase do ensino dessa disciplina no primeiro anno, sendo conveniente notar que, a começar desse anno até o quarto, o plano do programma de linguagem escripta (Pags. 35, 48 e 60), por motivos de ordem pedagogica, deixou de subordinar-se ao methodo analytic para obedecer ao methodo synthetico ou a ambos conjunctamente. Disse—por motivos de ordem pedagogica—e, de facto assim è porque "*a fala e a escripta são processos syntheticos*", e, a começar do segundo anno escolar, o plano desse programma, sendo desenvolver a habilidade e a capacidade, claro está que elle ha de procurar desenvolver a faculdade synthetica pela analytica. No primeiro anno, porem, a linguagem escripta é baseada no methodo analytic para acompanhar esse methodo usado para a leitura. Elle constitue um artificio, como o methodo usado para leitura, para cuja aprendizagem não ha methodo natural.

== 18 ==

*
**

Finalmente, quanto á orientação, aos methodos que seguireis no ensino das demais materias do Programma de arithmetica, geometria, geographia, historia patria, noções de sciencia, educação, desenho, canto e gymnastica—ella está inserta no programma em vigôr, embora de modo analytico. Isso que alguns pedagogos condemnam—por atirar a liberdade de acção aos snrs. professores—constitue a meu ver, uma belleza do nosso programma, por orientar os professores novatos, prender a uma determinada orientação e conjuncto das docencias, evitar enfim a dissolvença, ou revolução pedagogica, a titulo de evolução. A orientação do ensino deve partir dos órgãos propulsores, de cima para baixo, afim de haver a necessaria unidade, cohesão e uniforme evolução no conjuncto do aparelhamento escolar. Aliás, adiantados paises, possuidores, de traquejados professores, como a Argentina, inserem nos seus programmas de ensino a methodologia a seguir.

Blumenau, 17 de Junho de 1917

O Inspector Geral do Ensino

Orestes Guimarães