



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**

**NOEMI PEREIRA DE SANTANA**

**ESCOLARIZAÇÃO NA BAHIA NA TRANSIÇÃO IMPÉRIO-  
REPÚBLICA E A CONSTITUIÇÃO DA NORMA CULTA  
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

**SALVADOR**  
**2007**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**

**NOEMI PEREIRA DE SANTANA**

**ESCOLARIZAÇÃO NA BAHIA NA TRANSIÇÃO IMPÉRIO-  
REPÚBLICA E A CONSTITUIÇÃO DA NORMA CULTA  
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Emília Helena Portella Monteiro de Souza.

**SALVADOR  
2007**

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

S232 Santana, Noemi Pereira de.  
Escolarização na Bahia na transição Império-República e a constituição da norma culta do português brasileiro / Noemi Pereira de Santana. - 2007.  
117 f. : il.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emília Helena Portella Monteiro de Souza.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

1. Escolarização. 2. Norma lingüística. 3. Ensino - Metodologia. 4. Material didático.  
I. Souza, Emília Helena Portella Monteiro de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 410  
CDU - 81

**NOEMI PEREIRA DE SANTANA**

**ESCOLARIZAÇÃO NA BAHIA NA TRANSIÇÃO IMPÉRIO-  
REPÚBLICA E A CONSTITUIÇÃO DA NORMA CULTA  
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras e  
Linguística, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

**Sara Martha Dick**

Doutora em Educação  
Universidade Federal da Bahia

**Rosa Virgínia Mattos e Silva**

Pós-Doutora em Linguística  
Universidade Federal da Bahia

**Emília Helena Portella Monteiro de Souza (Orientadora)**

Doutora em Letras e Linguística  
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 14 de março de 2007

*Assim entra no cenário lingüístico brasileiro ao longo do século XIX um elemento novo que é a normatização lingüística explicitada, coercitiva, que, até então, só atingiria raros, sobrepondo-se às normas lingüísticas consensuais dos diversos grupos sociais que constituíam e constituem a sociedade brasileira.*

MATTOS E SILVA, *O português são dois...*

A *Maria Pereira de Santana*, minha mãe querida, pela luz da história.

*In memoriam*

## AGRADECIMENTOS

Concretizar este trabalho só foi possível partilhando-o com pessoas ilustres que cruzaram meu caminho. A elas o meu especial e profundo agradecimento.

A Emília Helena, que, acreditando na importância deste trabalho, me acolheu e não mediu esforços para me orientar na sua realização, com oportunas e incansáveis sugestões, sempre com cuidado e atenção.

Às minhas professoras do Instituto de Letras da UFBa, cujas aulas e reflexões me fizeram ver a língua pelos seus falantes e por sua história; especialmente a Tânia Lobo, que, respeitando minha escolha, me indicou possíveis caminhos; a Rosa Virgínia, as pistas e lacunas da escolarização; a Sônia Borba, a história do português; a Elizabeth Teixeira, os aspectos da aquisição. A Dante Lucchesi, as reflexões sobre o português brasileiro. À professora Dinéia Sobral, que me fez relacionar lingüística e educação.

A Cristina Farias, que, sempre ao meu lado, desde quando tudo era apenas idéia, acreditou e me incentivou a mexer nos arquivos para encontrar respostas às minhas inquietações, além de ter lido com paciência o texto final, revisando e sugerindo alterações.

A Graça Cantalino, do Centro de Documentação e Informação Cultural sobre a Bahia – CEDIC – da Fundação Clemente Mariani, sempre solidária à minha pesquisa e disposta a me mostrar as obras raras sobre o assunto.

A Fernando, do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, que colocou em minhas mãos os Relatórios da Diretoria da Instrução Pública.

À professora Antonieta D'Aguiar Nunes e aos professores José Augusto Ramos Luz, José Carlos Araújo Silva e Roberto Seixas, que me adentraram nos percursos históricos da educação na Bahia.

A Marta Leone, que compartilhou reflexões e materiais.

A Hugo Lima Gama, o apoio e "a mais completa tradução".

A Célia Aguiar, as belas ilustrações.

A Carlos Alberto, que soube entender minha expectativa diante da pesquisa e da produção do texto, tolerando minhas ausências.

A meu pai, o apoio, principalmente financeiro, além do relato de suas experiências escolares. A Elísia, a atenção.

Aos meus irmãos, Miriam, Marta, Mari, Meire, Moisés, Pedro e Débora, a compreensão e a torcida.

Aos amigos, Help, Jovi, Nivaldina, Lídia, Amélia, Norma, Sandrinha, Camilinha, Jamile, Jesiel, Lícia, Ida, Ymna, Letícia, Claudinha, Nice, Margarida, Mônica e Daiane, as boas vibrações e os votos de sucesso.

## RESUMO

Esta dissertação pretende identificar o grau de interferência do processo de escolarização na constituição da norma culta do português brasileiro, considerando, por um lado, o papel da escola como condutora da padronização lingüística e, por outro, o número de indivíduos que teve acesso à instrução pública, na Bahia, na segunda metade do século XIX, momento de profundas transformações na sociedade baiana, com a abolição da escravatura e a implantação do regime republicano. A abordagem teórico-metodológica da Sociolingüística considera o nível de escolaridade como fator social determinante na configuração das normas de uma língua, e os estudos voltados para a história social lingüística do português brasileiro têm enfatizado a necessidade de reconstruir a história da escolarização no Brasil, observando em que medida esse processo contribuiu na constituição da norma culta. Os dados expostos neste trabalho foram levantados em documentos oficiais e não-oficiais, identificando-se os conteúdos ensinados e os métodos utilizados no ensino de língua portuguesa, bem como índices relacionados à população escolar e ao sistema de ensino. Embora os materiais didáticos e os métodos de ensino relativos à língua portuguesa tenham se aprimorado e o governo tenha intensificado investimentos no setor de instrução pública, ao se observar a estrutura das escolas, o fluxo de professores e o índice de frequência dos alunos, não é possível assegurar que, no período em foco, o padrão lingüístico tenha sido plenamente adquirido por essa população.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESCOLARIZAÇÃO, NORMA PADRÃO, NORMA CULTA, MÉTODOS DE ENSINO, MATERIAL DIDÁTICO

## ABSTRACT

This text aims to identify the degree of interference in the process of teaching in the construction of the cultured norm of Brazilian Portuguese considering, on the one hand, the role of school as a conductor of linguistic standardization and, on the other, the number of individuals that have had access to public instruction in the second half of the 19th century in Bahia. At that time Bahian society experienced deep political and social transformations, such as the end of the slavery system and the establishment of the republican regime. The theoretical approach of Sociolinguistics takes into account the level of instruction as a crucial social factor in the shaping of the norms of a given language, and the studies directed toward the linguistic social history of Brazilian Portuguese have emphasized the necessity to reconstruct the history of teaching in Brazil considering how this process contributed to the constitution of the cultured norm. The data displayed in this work was taken from official and unofficial documents, identifying the taught contents and the methods used in the education of the Portuguese language, as well as information related to the school population and the system of education. Although the didactic materials and the methods of education concerning the Portuguese language have improved significantly and the government has intensified investments in the field of public instruction, it can be observed that in the structure of schools, the flow of teachers and the level of attendance of the students, that it is not possible to assure that in the period in focus, the linguistic standard has been fully acquired for this population.

**KEY WORDS:** TEACHING PROCESS, STANDARD NORM, CULTURED NORM, METHODS OF EDUCATION, HANDBOOKS

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Folha de rosto da <i>Grammatica Portugueza</i> de Júlio Ribeiro	29
Figura 2	– Folha de rosto da <i>Grammatica Portugueza Philosophica</i> de Carneiro Ribeiro	29
Figura 3	– Folha de rosto do livro <i>Primeiras Lecções de Cousas</i>	82
Figura 4	– Capa do <i>Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas</i>	85
Figura 5	– Página de abertura da parte referente aos textos do <i>Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas</i>	86
Figura 6	– Texto para leitura do <i>Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas</i>	86
Figura 7	– Texto para leitura do <i>Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas</i>	86
Figura 8	– Capa de <i>Noções de calligraphia theorica</i>	88
Figura 9	– Ilustração indicando postura adequada. <i>Noções de calligraphia theorica</i>	90
Figura 10	– Exercício para traçado das letras do <i>Noções de calligraphia theorica</i>	91
Figura 11	– Letras primitivas. <i>Noções de calligraphia theorica</i>	91
Figura 12	– Folha de rosto da <i>Grammatica da Língua Portugueza</i> de Latino Coelho	92
Figura 13	– Folha de rosto da <i>Elementos de grammatica portugueza</i> de Carneiro Ribeiro	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas Públicas na Bahia / Segunda metade do século XIX	62
Tabela 2 – Total de alunos matriculados / Sexo	63
Tabela 3 – Matrículas em escolas noturnas	64
Tabela 4 – Número de matrícula e frequência de alunos / Ano	99
Tabela 5 – Matrícula no Liceu Provincial / 1867-1888	100
Tabela 6 – Recenseamento escolar / Brasil, 1890	109
Tabela 7 – Taxa de analfabetismo na Bahia / 1872 e 1890	110

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÃO DE NORMA</b>	18
2.1	AS NORMAS “BROTAM” DO SISTEMA	18
2.2	FATORES SOCIAIS CONFIGURAM NORMAS	19
2.3	REALIDADE SINGULAR; NORMAS PLURAIS	22
2.4	A ESCOLA E A NORMA	24
2.5	NORMAS LINGUÍSTICAS E IDEAL DE NACIONALIDADE NO SÉCULO XIX	27
2.5.1	<b>E como se estabeleceu o purismo lingüístico?</b>	30
<b>3</b>	<b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO</b>	32
3.1	O CONTEXTO DA COLONIZAÇÃO E O ENSINO JESUÍTICO	32
3.1.1	<b>A catequese</b>	33
3.1.2	<b>As escolas e os colégios da Companhia de Jesus</b>	34
3.1.3	<b>A <i>Ratio Studiorum</i> – mais do que um método de ensino</b>	36
3.1.4	<b>A população escolar e a ênfase na língua latina</b>	37
3.1.5	<b>Estagnação do ensino jesuítico</b>	39
3.2	AS REFORMAS POMBALINAS E A IMPLANTAÇÃO DAS AULAS RÉGIAS	40
3.2.1	<b>O decreto da reforma</b>	41
3.2.2	<b>Estudos menores e estudos maiores</b>	42
3.2.3	<b>A formação dos professores</b>	44
3.2.4	<b>A língua portuguesa na escola</b>	44
3.2.5	<b>A implementação das aulas régias na Capitania da Bahia</b>	45
3.2.6	<b>O período joanino na Bahia – foco no ensino superior</b>	48

<b>4</b>	<b>A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL</b>	49
4.1	O SÉCULO XIX E A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA	49
4.2	A PADRONIZAÇÃO LINGÜÍSTICA	50
4.3	A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE DIFUSÃO DO IDEAL DE NAÇÃO	56
4.3.1	<b>A primeira Constituição brasileira e a Lei Geral do Ensino</b>	56
4.3.2	<b>Como estava a Bahia nesse contexto?</b>	59
4.3.3	<b>Escola primária na Bahia na segunda metade do século XIX</b>	61
4.3.4	<b>Escolas noturnas</b>	63
4.3.5	<b>A formação dos professores</b>	65
4.3.6	<b>Métodos de ensino</b>	71
4.3.7	<b>A criação do Liceu Provincial</b>	76
<b>5</b>	<b>ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO NA BAHIA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX</b>	78
5.1	MÉTODOS E MANUAIS DIDÁTICOS	79
5.1.1	<b>Método intuitivo</b>	79
5.1.2	<b>Manuais didáticos para o ensino primário</b>	83
5.1.3	<b>Gramáticas pedagógicas para o ensino secundário</b>	92
5.2	MATRÍCULA E FREQUÊNCIA DE ALUNOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA BAHIA	98
5.2.1	<b>Escolas primárias</b>	98
5.2.2	<b>Ensino secundário – Liceu Provincial da Bahia</b>	99
5.3	OS LIMITES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA – ENTRE O IDEAL E O REAL	102
5.3.1	<b>A estrutura</b>	102
5.3.2	<b>A evasão</b>	104
5.3.3	<b>A formação dos professores</b>	107
5.3.4	<b>Analfabetismo no final do século XIX – Alguns dados</b>	109
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	111
	<b>REFERÊNCIAS</b>	114

## 1 INTRODUÇÃO

Uma das queixas de profissionais da área de educação se refere à falta de domínio dos estudantes em relação à norma-padrão, o que traduzem como *crise* do ensino de língua portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – registram que (SECRETARIA..., 1998, p. 17),

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois níveis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série [...] e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, *por não conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita [...]*. (Grifo nosso).

Observa-se, dessa forma, que a *crise* está associada ao processo de ensino-aprendizagem da norma-padrão, prescrita pelas gramáticas de tradição normativa, que têm como fim o controle da representação escrita da língua. Para compreender esse fenômeno, é importante entender o processo sócio-histórico que o produziu, atentando para a constituição do português brasileiro.

Fruto de fatores históricos e sociais, a realidade lingüística brasileira apresenta-se, segundo Lucchesi (2002), plural e polarizada em dois sistemas que se configuram em norma culta e norma vernácula ou popular – uma adquirida por meio da sistematização da escola; a outra, de maneira espontânea, pela oralidade, embora entre esses dois pólos perpassasse um *continuum* dialetal. A constituição das duas

normas distintas apresenta, em suas origens, aspectos relacionados à própria constituição da sociedade brasileira.

Mattos e Silva (2004a, p. 58 [1998]), no Projeto *Para a História do Português Brasileiro – PHPB*, propõe como um dos campos de investigação a reconstrução da história social lingüística do Brasil. Para tanto, expõe duas vertentes a serem seguidas. A primeira abordaria aspectos relacionados à ocupação territorial e à distribuição demográfica. A segunda trataria da reconstrução da história da escolarização no Brasil.

Nesse sentido, este trabalho propõe identificar de que forma o processo de escolarização na Bahia, no período de transição Império-República, contribuiu na constituição da norma culta do português brasileiro, considerando, por um lado, a escola como instituição difusora da padronização da língua, por meio de materiais didáticos e métodos de ensino, e, por outro, o número de indivíduos que teve acesso à instrução pública na Bahia, na segunda metade do século XIX.

No período de transição entre Império e República, passando pela abolição da escravatura, o olhar dos governantes se direcionou à escola como instituição apropriada para controlar as classes populares e como canal de formação de cidadãos capazes de seguir o ideal republicano, nele contido o domínio da leitura e da escrita por todos. Nesse sentido, o governo passou a investir na instrução pública, com criação de escolas primárias, formação de professores, adoção de métodos de ensino e livros didáticos. Esse período configurou-se na busca de identidade da nação brasileira, e foi nessa direção que se iniciou o processo de normatização lingüística, tendo a escola como instituição difusora dessa padronização. Dados históricos revelam que, até esse momento, a formação das normas do português brasileiro passou por algumas etapas e percorreu vários caminhos, acompanhando a história do seu povo.

Inicialmente, no período colonial, segundo Mattos e Silva (2004a), eram três as línguas concorrentes: as línguas gerais indígenas, o português europeu e o português geral brasileiro, formado pela interação de portugueses e africanos. Nos primórdios da constituição do Brasil, as línguas indígenas foram, como seus

usuários, dizimando-se. As línguas africanas não se mantiveram, pois muitos africanos tiveram que adquirir a língua portuguesa.

A população de negros africanos se distinguiu pelas suas origens, bem como pelos espaços geográficos e sociais que ocupavam: serviços na lavoura, serviços de casa; serviços na área rural, serviços na área urbana; alguns poucos eram bilíngües, pois já vinham da África falando o português, outros aprendiam quando aqui chegavam; uns eram crioubs, nascidos aqui, por isso eram monolíngües. (HOUAISS, 1992; LOBO, 2001; MATTOS E SILVA, 2004; MAESTRI, 2004).

Para inserir-se nas práticas socioprodutivas, os escravos aprendiam um português usado apenas como instrumento para aquela situação específica de comunicação. Como não eram submetidos a um processo sistematizado de aquisição de segunda língua, os africanos adquiriam a língua do português de uma forma peculiar, processo que Lucchesi (2006) denomina de *transmissão lingüística irregular*<sup>1</sup>.

Ressalte-se que, para determinados ofícios, como alfaiate, ajudante do comércio, entre outros, era imprescindível saber ler, escrever e contar (cf. Maestri, 2004). Mas, como o acesso à escola era proibido aos negros e principalmente aos escravos, como era possível desenvolver tais habilidades? Segundo Maestri (2004, p. 205), “[...] alguns raros cativos aprendiam a ler, escrever e contar com seus senhores, com professores ou aproveitando condições de capacidades excepcionais”.

A partir de meados do século XIX, ocorreram algumas mudanças na distribuição demográfica que abalou a estrutura da sociedade brasileira: a) a extinção do tráfico de escravos da África; b) a abolição da escravatura no Brasil em 1888; c) o começo da industrialização; e d) a intensificação do sistema de instrução primária pública para as classes populares e da instrução secundária para as classes intermediárias.<sup>2</sup>

A Bahia, outrora detentora de prestígio social, econômico e cultural, buscava, na segunda metade do século XIX, reerguer-se, pois se encontrava em decadência. A abolição da escravatura tornou liberta uma população, mas o governo

---

<sup>1</sup> Ver conceito de *transmissão lingüística irregular* no capítulo 1.

<sup>2</sup> Na segunda metade do século XIX, formaram-se os sistemas nacionais de ensino no mundo. No Brasil, desde 1834, o sistema de instrução pública passou a ser de responsabilidade de cada Província, que deveria garantir ensino primário e secundário aos que tivessem em idade escolar.

não lhe garantiu trabalho, terra nem renda, muito menos educação. A capital da Província da Bahia recebeu muitos libertos, fazendo aumentar o índice demográfico. Esse contexto, entretanto, de consolidação nacional e de transição para a República, fez com que as classes populares em formação se tornassem o alvo dos governantes, no sentido de inculcar-lhes os conceitos, normas e valores que garantissem o bem-estar social. A escola passou a ser a instituição adequada para esse fim.

Dentre as normas difundidas pela escola, se configurava a norma lingüística fundamentada nos usos dos “bons” escritores portugueses e expressa nos manuais didáticos. Foi assim que se intensificou o processo de escolarização e, conseqüentemente, de padronização lingüística. Mas como identificar em que medida a escola garantiu a difusão da norma padrão?<sup>3</sup>

Para investigar este fenômeno, considerou-se, em primeiro lugar o aporte teórico da Sociolingüística que institui o nível de escolaridade como um dos fatores sociais relacionados à configuração da norma culta. Para compreender o processo de escolarização no período em foco, é imprescindível o referencial metodológico da História, principalmente da Nova História. Dessa forma, esta pesquisa buscou levantar dados oficiais, bem como não-oficiais no intuito de fazer uma leitura da história da forma mais próxima possível do cotidiano da realidade investigada. Datas, leis e decretos serviram apenas como referências para se compreender o que estava acontecendo de fato. Embora não tenha sido possível localizar cartas pessoais ou outros documentos que pudessem revelar com maior fidedignidade os discursos dos professores e dos alunos do período em questão, os documentos levantados permitiram elucidar alguns pontos. Em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas públicas da Bahia na segunda metade do século XIX, alguns documentos como, materiais didáticos e métodos de ensino, relatos de pessoas públicas (Presidentes e Vice-Presidentes da Província, Diretores de Instrução Pública, Diretores do Liceu Provincial, homens públicos da época), leis e decretos, foram levantados e permitiram uma reflexão sobre o tema em questão. Os Relatórios de

---

<sup>3</sup> Esse percurso sócio-histórico permite entender a constituição do português popular brasileiro, formado pelas normas vernáculas ou populares, e a constituição do português brasileiro culto, formado pelas normas expressas pelos falantes escolarizados. Mattos e Silva (2004a) constata que os responsáveis pela difusão do *português geral brasileiro* foram os africanos e afrodescendentes, e aqui estaria a origem (antecedente histórico) do português popular brasileiro, ou da norma popular.

Instrução Pública muito esclareceram com suas críticas e sugestões, fazendo com que fosse possível perceber os limites da época. Como suporte para a leitura dos documentos localizados nos arquivos públicos da Bahia (Arquivo Público do Estado da Bahia, Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Centro de Documentação da Fundação Clemente Mariani e Biblioteca Central do Estado), reflexões publicadas a respeito da História da Educação na Bahia, material raro, e a participação em alguns cursos sobre o assunto tornou possível interpretar os dados. O material mais consultado foram os Relatórios de Diretores da Instrução Pública que se constituíram em fontes históricas fundamentais referentes ao sistema de ensino na época, fornecendo estatísticas sobre as escolas da Província/Estado da Bahia e sobre a população escolar, com algumas informações sobre os materiais didáticos e os métodos adotados, além de comentários sobre o sistema de ensino público. Vale ressaltar que, pela dificuldade no acesso aos dados sobre as escolas particulares, religiosas e filantrópicas, denunciada inclusive pelos próprios diretores de instrução pública do período em foco, este trabalho aborda exclusivamente as escolas públicas.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. O primeiro expõe os indicadores teóricos que nortearam o estudo sobre a formação do português brasileiro culto. O segundo, breve histórico do ensino no Brasil, apresenta dados e considerações sobre o ensino proposto pela Companhia de Jesus, primeira forma de ensino implantada no país, até a sua expulsão por Marquês de Pombal, e a implantação das aulas régias. O terceiro capítulo aborda o significado e objetivo da instrução pública no contexto da consolidação da nação brasileira, principalmente na Bahia. O quarto capítulo expõe os dados específicos da segunda metade do século XIX referentes ao sistema de ensino na Bahia, apresentando considerações sobre as propostas pedagógicas e os materiais didáticos, além da estrutura das escolas e formação dos professores.

Elucidar a escolarização na Bahia e a formação do português brasileiro culto só é possível por partes. Segue uma parte de sua vasta história.

## 2 CONCEPÇÃO DE NORMA

Para se discutir o papel da escolarização na constituição da norma culta do português brasileiro na segunda metade do século XIX, neste capítulo será abordado o conceito de norma à luz do referencial teórico da Sociolinguística, considerando-se para a reflexão aqui proposta a distinção entre norma padrão e norma culta. Serão feitas considerações sobre a escola, como instituição difusora da norma padrão, e sobre os manuais utilizados para o ensino de língua portuguesa.

### 2.1 AS NORMAS “BROTAM” DO SISTEMA

Ao refletir criticamente acerca da dicotomia língua/fala estabelecida por Saussure, Coseriu (1979 [1952]) expressou algumas considerações, dentre as quais vale ressaltar as que seguem:

1) de maneira concreta, a linguagem existe só e exclusivamente como falar, como atividade lingüística; 2) língua e fala não podem ser realidades autônomas e nitidamente separáveis, visto que, por um lado, a fala é realização da língua e, por outro, a língua é condição da fala, constitui-se sobre a base da fala e só na fala se manifesta concretamente [...] (COSERIU, 1979 [1952], p. 35).

No intuito de definir o que na língua seria funcional e inerente ao sistema, que pudesse explicar cientificamente a mudança lingüística, Coseriu propôs a tripartição desses conceitos saussurianos em sistema, norma e fala, isso porque, para ele, não apenas um, mas três conceitos de língua foram apresentados por Saussure: a) acervo lingüístico; b) instituição social; e c) sistema funcional. Coseriu constatou que “[...] a língua, no sentido amplo do termo, não é apenas sistema funcional, mas também realização normal.” (COSERIU, 1979 [1952], p. 54). A norma, então, estaria num nível intermediário entre a fala e o sistema e não haveria uma, mas várias normas. Ainda segundo Coseriu, as normas seriam configuradas socialmente ou

especialmente, sendo, portanto, menos gerais que o sistema, e se referiam a aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais. Para essa concepção de norma, Coseriu chama a atenção de que “[...] não se trata da norma no sentido corrente, estabelecida ou imposta segundo critérios de correção e de valoração subjetiva do expressado, mas sim da norma objetivamente comprovável numa língua, a norma que seguimos necessariamente por sermos membros de uma comunidade lingüística, e não daquela segundo a qual se reconhece que ‘falamos bem’ ou de maneira exemplar, na mesma comunidade.” (COSERIU, 1979 [1952], p. 69). Ou seja, o conceito de norma definido por ele se refere ao “como se diz” e não ao “como se deve dizer”, ainda que ambas possam coincidir. E esse “como se diz” se revela através de uma atitude subjetiva do falante.

## 2.2 FATORES SOCIAIS CONFIGURAM NORMAS

Considerando não apenas os fatores funcionais, mas também os fatores sociais, ou seja, os fatores extralingüísticos responsáveis pela configuração das diversas normas<sup>4</sup>, é à luz do referencial teórico da Sociolingüística que será adotada a concepção de norma neste estudo, isso porque a língua é um sistema heterogêneo e variável e que a variação é inerente ao sistema.<sup>5</sup>

Labov, na década de 60 do século XX, consolidou os estudos lingüísticos através da sistematização da variação da língua, propondo a sociolingüística quantitativa, que considera a mudança como consequência de fatores não apenas funcionais, mas sociais (cf. Tarallo, 1985). Além da análise dos contextos lingüísticos que permitem a realização das variantes, a Sociolingüística elucida seu objeto por meio dos fatores extralingüísticos que o perpassam. É dessa maneira que o contexto formal ou informal, o nível socioeconômico do falante, sua faixa etária, seu sexo e seu

---

<sup>4</sup> “A Sociolingüística tem por objeto de estudo os padrões de comportamento lingüístico observáveis dentro de uma comunidade de fala e os formaliza analiticamente através de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis.” (TARALLO, 1985, p. 46)

<sup>5</sup> Inclusive, no momento em que o falante altera a norma, por desconhecimento da mesma ou por sua não-aceitação, estabelecendo com outros falantes uma nova norma, ele desequilibra o sistema, alterando-o também. (COSERIU, 1979).

nível de escolaridade, bem como a região onde vive se constituem em fatores condicionadores das variantes.

Entretanto, a seleção dos usos lingüísticos vai depender também da avaliação social que os falantes fazem das normas. Nessa perspectiva, Labov definiu uma comunidade de fala como “um conjunto de falantes que compartilham o mesmo sistema de valores sobre a língua, e não como pessoas que falam do mesmo modo.” (LUCCHESI, 2002, p. 67).

Essa distinção é fundamental para se compreender que o processo de padronização lingüística é consequência de fatores ideológicos e socioculturais que geram a imposição de uma determinada norma. Ou seja, a escolha dos usos lingüísticos não se realiza de maneira espontânea pelo falante. Ela se apresenta como resultado de uma imposição social, por meio da qual os valores de um determinado grupo são estabelecidos como valores sociais gerais, tornando-se socialmente aceitos, portanto legítimos. Para que um falante se identifique com o grupo, ele passa a usar as formas lingüísticas daquele grupo.

Em relação a esse aspecto, Faraco (2002, p. 39) afirma que “[...] a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas lingüísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas.”

Nesse sentido, segundo Lucchesi (1994, p. 18), a norma não é resultado apenas do “que é habitual, costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade”, mas também de “um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade.”

Sobre o estabelecimento de uma norma lingüística, Pagotto (1998, p. 50) ressalta que:

[...] na relação do sujeito com a língua, a diversidade é normalmente sufocada pelo efeito simbólico que uma língua superior exerce sobre ele. As formas lingüísticas da chamada norma culta estão impressas de sentidos que se ligam tanto à ancestralidade de uma cultura superior quanto à inscrição social do sujeito no domínio simbólico das diferenças. A relação com a norma culta tende para o eterno: ela é o sempre-lá, como se não tivesse origem histórica.

Relacionando as reflexões promovidas por Faraco, Lucchesi e Pagotto à configuração da norma culta, que é um dos pontos principais abordados neste trabalho, é importante levar em consideração as três concepções de norma, a objetiva, a subjetiva e a prescritiva, propostas por Castilho (2002 [1978], p. 30) a seguir:

- a) Norma objetiva, explícita ou padrão real é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje com a chamada classe culta, escolarizada. Trata-se de um dialeto social que em si nada tem de 'melhor' em relação aos demais, decorrendo seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde.
- b) Norma subjetiva, implícita ou padrão ideal é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva [...].
- c) Norma prescritiva: decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva. Por outras palavras, merecem ser ensinados os usos lingüísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal de perfeição lingüística. É em nome do caráter unificador da norma prescritiva que se pode aceitar sua feição impositiva.

Ou seja, a norma culta seria a norma objetiva e se relacionaria aos usos recorrentes e observáveis na atividade lingüística de um grupo de prestígio, que tem acesso a uma cultura escrita; a norma subjetiva, por sua vez, se relacionaria aos juízos de valor aplicados ao desempenho lingüístico de falantes dentro de uma comunidade. O resultado da convivência entre as duas geraria uma norma prescritiva que se propõe como ideal lingüístico, portanto como padrão, a ser ensinado aos demais falantes de dada língua.

Uma distinção mais clara e sucinta, a respeito do que se está abordando neste trabalho, é a proposta por Lobo e Lucchesi (1998), quando afirmam que “[a norma-padrão] reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto que a [norma culta] conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados.”

Diante do exposto, observa-se que há uma rede complexa de fatores que permeiam a seleção dos usos lingüísticos por uma comunidade e que essa rede extrapola o âmbito estritamente lingüístico da questão. Nesse sentido, a polarização e pluralidade concebidas por Lucchesi como definidoras da realidade lingüística brasileira explicam-se muito mais por fatores de ordem sociocultural e histórica, ou seja, extralingüísticos, os quais serão abordados a seguir.

### 2.3 REALIDADE SINGULAR; NORMAS PLURAIS

Ao superar a concepção estruturalista de língua como sistema homogêneo e invariável, o quadro teórico da Sociolingüística estabeleceu que fatores sociais elucidam fenômenos lingüísticos. Nessa direção, pesquisas do português brasileiro (PB)<sup>6</sup> têm sistematizado sua ampla heterogeneidade e, desvelando sua história social lingüística, revelam fatos que, apesar de parecerem contraditórios, são, segundo Lucchesi (1998), aspectos de uma mesma realidade. Ele assim o afirma, partindo da análise de estudos de alguns lingüistas, cujas posições apresentam-se a seguir.

Ao analisar as características do português popular brasileiro na segunda metade do século XIX, Gregory Guy (1981 apud LUCCHESI, 1994) afirmou que esses traços eram resultantes de um processo de crioulização prévia, iniciado no século XVII, mas que caminhou para uma descrioulização, em direção ao português europeu (PE) como língua alvo. Além de ter levado em consideração a história externa do português no Brasil, a pesquisa de Guy foi realizada a partir de duas variáveis morfossintáticas: a concordância de número no SN e a concordância sujeito-verbo (LUCCHESI, 1998).

Por outro lado, Fernando Taralb (1996), depois de estudar alguns fenômenos lingüísticos recorrentes no final do século XIX, verificou que a gramática do PB, nesse momento, estabelecia nítidas distinções estruturais em relação à gramática do PE. Ou seja, em vez da reaproximação identificada por Guy, estaria ocorrendo um afastamento. Tarallo identificou a implementação de objetos nulos e a retenção de sujeitos lexicais, fruto da reestruturação do sistema pronominal, constatando, como consequência de tais fenômenos, a mudança sintática nas estratégias de relativização; o enrijecimento da ordem SVO; a adjacência na marcação do acusativo; e os padrões sentenciais em perguntas diretas e indiretas.

---

<sup>6</sup> “Esse sintagma com o qualificador integrado ao núcleo do substantivo reflete, certamente, o conhecimento progressivo que a partir da segunda metade [do século passado] vêm reunindo, com base em estudos científicos sistemáticos sobre nossa realidade lingüística, tanto os sociolingüistas quanto os dialetólogos, fundados em vários projetos de pesquisa realizados e em realização.” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 46). Como este estudo tem como referência a abordagem teórica sociolingüística, será adotada a designação *português brasileiro*.

A primeira impressão sobre esses fenômenos revela realidades diferentes. Entretanto, Lucchesi (2002) afirma que, embora pareçam ser explicações contraditórias, são, de fato, “[...] caracterizações de aspectos distintos de uma mesma realidade.” (LUCCHESI, 2002, p. 76). O autor critica Tarallo por considerar o PB variável, porém unitário. Faz tal crítica porque, ao reunir dados e reflexões sobre o tema, Lucchesi (1998, 2002) constatou que, além de heterogênea, a realidade lingüística brasileira se apresenta polarizada em dois sistemas também heterogêneos e variáveis, quais sejam: a norma culta e a norma vernácula ou popular.

De acordo com Lucchesi, essa bipolaridade como marca da história social lingüística do Brasil já havia sido apontada nos anos 50 por Serafim da Silva Neto. E sobre a origem e configuração dessas normas no seu contexto social e histórico, apresenta a seguinte distinção:

A *norma culta* seria, então, constituída pelos padrões de comportamento lingüístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania, e é tributária, enquanto norma lingüística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da Metrópole portuguesa. A *norma popular*, por sua vez, se define pelos padrões de comportamento lingüístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social. (Grifos do autor) (LUCCHESI, 2002, p. 87).

Aceita a heterogeneidade do sistema, a polarização estabelecida por Lucchesi, entretanto, tem sido analisada, não apenas por ele, mas por outros lingüistas que se têm debruçado sobre a questão, até porque as pesquisas têm demonstrado recorrências semelhantes nos dois pólos. Mattos e Silva (2002) observa que entre os extremos perpassa um *continuum* dialetal, visto que há uma inter-relação entre as variedades no curso do cotidiano. Para exemplificar, Ribeiro (2002) constata que as diferenças entre a norma configurada num pólo e noutro não apresentam características suficientes, passíveis de determinar uma distinção entre ambos no que se refere a alguns fatos lingüísticos relacionados à morfossintaxe (ver resultados em Ribeiro, 2002). Nesse sentido, Ribeiro, também, considera haver um *continuum* entre os dois pólos.

Entretanto, de acordo com Lucchesi (2002), esse *continuum* se estabeleceu recentemente, pois, até o século XIX, era nítida a distinção entre a fala da elite<sup>7</sup> e a fala popular, a primeira adquirida pela sistematização na escola; a outra, pela oralidade, num processo de *transmissão lingüística irregular*<sup>8</sup>. Foi a partir da segunda metade do século XIX que, na formação de uma nacionalidade brasileira, buscou-se, conseqüentemente, a fixação de uma norma lingüística. Nesse momento, o país já se urbanizava, constituindo uma linguagem urbana culta, resultado, segundo Pagotto (1998), do processo de escolarização. E foi na segunda metade do século XIX também, principalmente com a implantação da República, e o lema da educação para todos, que se direcionou o olhar para o papel da escola, como canal de formação de cidadãos capazes de seguir os ideais republicanos, neles contido o domínio da leitura e da escrita. No contexto da República, a escola significava uma instituição capaz de promover o acesso à cultura letrada, através da instrução elementar de leitura, de escrita e de cálculo, e tal argumento fora fundamental para que a constituição republicana estabelecesse a obrigatoriedade do ensino primário, como possibilidade de modernização da nação brasileira.

#### 2.4 A ESCOLA E A NORMA

Para entender o papel da escola no contexto da segunda metade do século XIX, é importante considerar a concepção a ela relacionada.

Numa perspectiva sociológica, porém de forma generalizada, Durkheim (1972 apud FREITAG, 2005) afirma que a educação é um fato social, que exerce coerção sobre o indivíduo, ou seja, o indivíduo segue determinada orientação ou norma prescrita pela sua sociedade, a fim de se integrar ao sistema social em que vive.

Mas a educação se dá por meio de instituições específicas que prescrevem normas e valores. Uma delas é a escola.

---

<sup>7</sup> De acordo com Mattos e Silva (2004a), a elite considerada por Lucchesi seria uma pequena parcela letrada que, à época, possuía educação superior.

<sup>8</sup> “Em determinados casos de transmissão de língua [...], [uma] nova geração adquire sua língua materna com base em dados lingüísticos primários instáveis que não correspondem a uma língua uniforme.” (LUCCHESI, 2006, p. 191).

Em um contexto histórico mais adiantado, porém ainda no âmbito dos estudos sociológicos, direcionados ao aspecto econômico, Althusser (1985) classifica a escola como um importante aparelho ideológico<sup>9</sup> para reprodução e manutenção do Estado.<sup>10</sup> A escola é, assim, concebida como responsável pela formação das crianças de todas as classes sociais, inculcando-lhes, durante anos, os saberes da ideologia dominante por meio de conteúdos específicos de ciências, matemática, língua portuguesa, entre outros, além dos saberes relativos à filosofia, moral e costumes. Quando avançam na idade, em torno dos dezesseis anos, alguns se tornam operários ou pequenos camponeses e outros continuam os estudos, caminhando para os cargos de empregados e pequenos e médios funcionários, ao concluir o nível secundário. Os poucos restantes, que chegam ao nível superior, tornam-se intelectuais, agentes da exploração, agentes da repressão e profissionais da ideologia. Salienta que, embora alguns profissionais da educação reajam à proposta da escola reprodutora do *status quo* capitalista, no geral eles são envolvidos por esse sistema, reproduzindo-o. Ressalta que a escola passa a ser vista como algo *natural* [grifo nosso] e indispensável, como antes o fora a igreja.<sup>11</sup> (ALTHUSSER, 1985).

Ao analisar a escola num enfoque mais cultural do que econômico, Bourdieu (1992) afirma que esta se configura num espaço de reprodução da cultura. Todavia, como a cultura é diversificada, a escola se utiliza de mecanismos que justificam a seleção de normas e valores relacionados a uma determinada cultura como se estes se estendessem às demais, ou seja, como se fosse possível um consenso nessa seleção. Nesse sentido, ao selecionar uma norma lingüística para ser conteúdo de ensino, bem como a metodologia para alcançar esse objetivo, forja-se um consenso inexistente, excluindo-se as demais. De acordo com Bourdieu (1992, p. 218), “[...] todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura

---

<sup>9</sup> Para o marxismo, “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. (ALTHUSSER, 1985, p. 85). Ou seja, a ideologia é uma concepção de mundo que não corresponde, de fato, à realidade; é uma representação deturpada das relações das condições reais da existência.

<sup>10</sup> Este estudo não toma como fundamento teórico a abordagem marxista, pois é considerada reducionista para explicar determinados fenômenos sociais. Entretanto, a concepção da instituição escola desenvolvida por Althusser é considerada pertinente, tendo em vista o decurso do século XIX, período contemplado neste trabalho.

<sup>11</sup> “De fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico do Estado dominante.” (ALTHUSSER, 1985, p. 81).

transmitida (e paralelamente, na desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis)" (BOURDIEU, 1992, p. 218). Dessa forma, a escola seleciona uma norma e a transmite como se fosse a norma lingüística, desvalorizando as demais, opondo cultura erudita – dos que freqüentaram a escola – à cultura popular – dos que a ela não tiveram acesso.<sup>12</sup>

Ao conceber a escola como reprodutora<sup>13</sup> dos comportamentos, valores e usos de uma elite, compreende-se que ela é uma das instâncias responsáveis pela difusão da norma padrão da língua, com ênfase na modalidade escrita, expressa por usos lingüísticos de um grupo de indivíduos socioeconomicamente privilegiados, que se impõem como referência de língua nacional. Isto é, a escola se apresenta como uma instituição fundada na cultura escrita e responsável pela difusão de um padrão lingüístico ideal<sup>14</sup>, selecionado por um grupo social, por meio de critérios subjetivos, nem sempre claros do ponto de vista lingüístico.

Alguns dos instrumentos utilizados pela escola como difusores da padronização de uma língua são os dicionários, as seletas, as gramáticas<sup>15</sup> e os manuais de leitura e de escrita. Estes últimos são utilizados nas séries primárias<sup>16</sup> e apresentam, entre outros conteúdos, as convenções ortográficas, bem como os padrões morfossintáticos relativos a uma dada língua (CHERVEL, 1977 apud FÁVERO e MOLINA, 2006, p. 47). Embora não seja exigido, nas séries primárias, um aprendizado voltado para a reflexão gramatical aprofundada, os alunos se iniciam no padrão da língua por meio de textos apresentados nesses manuais de leitura e de

<sup>12</sup> "A cultura que [a escola] transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como 'cultura', a cultura erudita veiculada pela escola, dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes." (BOURDIEU, 1992, p. 221).

<sup>13</sup> Na contemporaneidade, alguns teóricos da Sociologia da Educação tecem críticas à concepção de escola como instituição reprodutora dos valores dos grupos sociais dominantes, ao detectar que a escola possibilita também a transformação social. Entretanto, Demo (2004) afirma que embora a nova concepção crítico-transformadora supere a anterior, o debate sobre a escola reprodutora ainda permanece.

<sup>14</sup> Como afirma Lucchesi (2002), "à heterogeneidade real do comportamento lingüístico dos indivíduos contrapõe-se a homogeneidade artificial do padrão normativo ideal." (LUCCHESI, 2002, p. 63).

<sup>15</sup> "Diferentemente da fala, cujo aprendizado se dá de forma espontânea, o sistema da escrita exige um aprendizado especial e é este um dos papéis da gramática: sistematizar para transmitir o saber lingüístico. Somando-se a isso, cabe a ela a normatização e a divulgação desse conhecimento." (FÁVERO e MOLINA, 2006, p. 46).

<sup>16</sup> Cartilhas, caligrafias, livros de leitura.

escrita. Nesse sentido, tais instrumentos são fundamentais no processo de ensino da norma padrão. As seletas de textos e os manuais de gramática são utilizados nas séries subseqüentes, principalmente no nível secundário, e são elaborados com o objetivo de descrever ou prescrever usos lingüísticos relacionados a aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais de uma dada língua.

## 2.5 NORMAS LINGÜÍSTICAS E IDEAL DE NACIONALIDADE NO SÉCULO XIX

O século XIX, principalmente a partir da sua segunda metade, se empenhou na busca de uma identidade nacional. Dessa forma, o item língua passou a ser discutido no intuito de se estabelecer os parâmetros para a língua nacional.

Ao analisar aspectos socioculturais e lingüísticos do século XIX, Mattos e Silva (2004a) ressalta a difusão de uma norma padrão baseada no PE, especialmente no final do século, em decorrência da escolarização, que, com a abolição da escravatura, passou a contemplar, ainda que timidamente, africanos e afrodescendentes, portanto um número maior de indivíduos da sociedade brasileira de então. Outro fato, apontado por Mattos e Silva (2004b), como difusor da norma padrão, foi o surgimento, na mesma época, de gramáticos normativistas brasileiros.

Guimarães (2004) indica a segunda metade do século XIX, especificamente 1850, como marco para estabelecer mudanças no que se refere ao conceito de gramática, bem como aos parâmetros que nortearam sua constituição, para o que ele identifica os seguintes fatores: suspensão do tráfico de escravos, mudanças nas relações de produção e fomento de novas idéias em torno da nação brasileira.<sup>17</sup>

Ainda na primeira metade do século, alguns escritores românticos, como Gonçalves Dias e José de Alencar, passaram a valorizar elementos da tradição local, buscando intensificar as diferenças do Brasil em relação a Portugal. Guimarães (2004) faz referência, inclusive, à polêmica entre Pinheiro Chagas e José de Alencar<sup>18</sup>, realizada em meados do século XIX, devido à linguagem usada no seu romance

---

<sup>17</sup> Nesse momento, o Brasil já recebia influências, não apenas de Portugal, mas da França, Alemanha e Inglaterra.

<sup>18</sup> Escritor expoente do Romantismo, que buscou transportar para a literatura as características da geografia e da sociedade, consequentemente dos falares brasileiros.

*Iracema*, pois, seus escritos registravam elementos gramaticais e lexicais próprios dos falares do povo brasileiro.

Pagotto (1998) afirma que a elite da época, como se espelhava na cultura europeia, negava a expressão lingüística brasileira a partir desse modelo. Essa talvez tenha sido uma das formas de a elite se manter distante da maioria da população, através da língua escrita, cuja aquisição só era possível por meio de rigorosa educação.

Segundo Guimarães (2004), na época, o ideal do Romantismo, numa perspectiva mais ampla, originou a lingüística histórica com seu método histórico-comparativo, desenvolvido inicialmente pelo alemão Franz Bopp, seguido por Jacob Grimm e Frederico Diez. O método histórico-comparativo promoveu estudos lingüísticos passando a ressaltar a língua como elemento cultural de configuração de nacionalidade. Assim, foi desenvolvido um conjunto de estudos sobre a língua portuguesa apresentando como característica a ênfase sobre as diferenças entre o português europeu e o que se falava e escrevia aqui no Brasil, principalmente no final do século XIX<sup>19</sup>, embora houvesse algumas posições que defendessem o purismo lingüístico e a unidade entre a língua dos dois países (GUIMARÃES, 2004, p. 24).

Tais estudos se expressavam nos dicionários e nas gramáticas, inicialmente numa perspectiva filosófica, passando, depois, a uma abordagem científica. Guimarães (2004) apresenta algumas obras produzidas aqui no Brasil a partir dos anos 80 do século XIX, afirmando que tais estudos resultaram de um processo denominado de gramatização brasileira<sup>20</sup>, no sentido de mostrar as distinções entre o português europeu e o português brasileiro, promovendo uma nova abordagem nos estudos lingüísticos (GUIMARÃES, 2004, p. 24-25).

Em meados do século XIX, o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, determinava os programas de ensino que serviam de referência para todas as escolas oficiais brasileiras. Em 1887, um dos professores do Pedro II, professor Fausto Barreto, assumiu a tarefa de organizar o Programa de Ensino de Língua. Seguindo essa orientação e com o advento dos estudos científicos pautados no naturalismo, os gramáticos passaram a produzir suas obras, considerando a língua, não mais numa

---

<sup>19</sup> Na segunda metade do século XIX, os estudos lingüísticos, focando na língua nacional, tiveram uma configuração mais nítida, embora já se fomentasse isso desde a primeira década do século.

<sup>20</sup> "Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber lingüístico: a gramática e o dicionário". (AUROUX, 1992 apud FÁVERO e MOLINA, 2006, P. 46).

perspectiva filosófica, mas como um fenômeno natural, como um organismo<sup>21</sup> (FÁVERO e MOLINA, 2006).

Entretanto, enquanto alguns afirmavam as distinções entre o PB e o PE, os puristas continuavam em cena. Sobre estes, Guimarães faz referência, por exemplo, à polêmica entre Rui Barbosa e Ernesto Carneiro Ribeiro<sup>22</sup> –, em razão dos usos recorrentes no “Parecer” de Rui Barbosa ao Código Civil, em 1902, demonstrando que alguns ainda se encarregavam de preservar a unidade e o purismo lingüístico.

Segundo Guimarães,

Um aspecto importante neste cenário é que, se a lingüística histórico-comparativa afeta e modifica a concepção de gramática e isto trabalha o processo de gramatização brasileira do português, a gramática filosófica permanece no Brasil, sendo um aliado constante do purismo. É de 1881 (ano de publicação da *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro) a publicação da *Grammatica Philosophica Portugueza* de Ernesto Carneiro Ribeiro. (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Observe-se que concorrem no mesmo ano, como manuais de orientação no ensino de língua portuguesa, uma gramática científica e outra de cunho filosófico (ver figura 2).

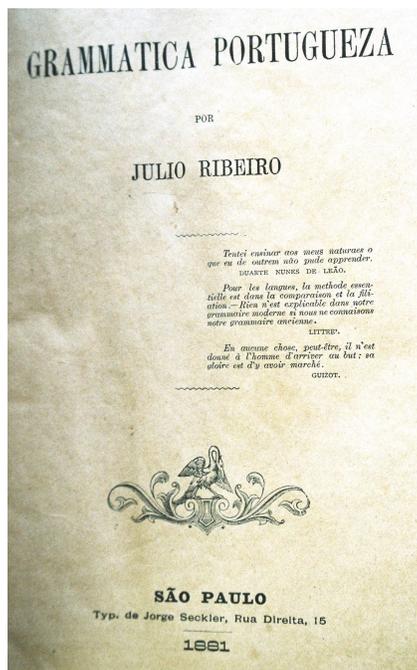


Figura 1 – Folha de rosto da *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro

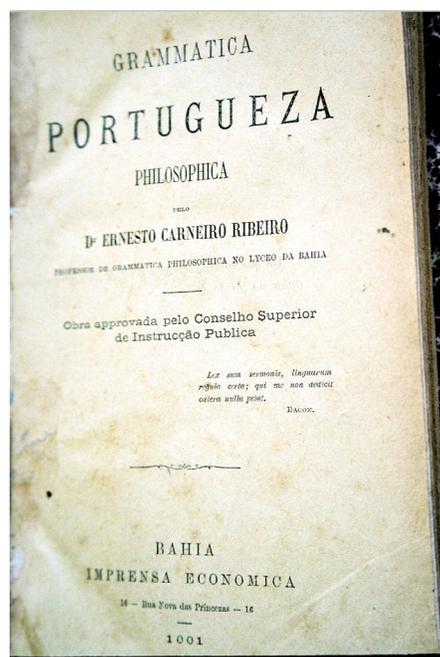


Figura 2 – Folha de rosto da *Grammatica Portugueza Philosophica* de Carneiro Ribeiro

<sup>21</sup> Sob a influência do método científico, fundamentado nas ciências naturais.

<sup>22</sup> Autor de gramática usada nas aulas de nível secundário na segunda metade do século XIX, que será comentada a seguir; professor de gramática filosófica e de francês da Província da Bahia.

### 2.5.1 E como se estabeleceu o purismo lingüístico?

De acordo com Pagotto (1998), a norma culta em Portugal foi se configurando no século XVIII, incorporando algumas formas do português falado. Isso se deu no momento em que o romantismo literário estava no auge e a burguesia emergente constituía o novo público leitor. Naquele momento, a literatura se popularizou por meio da imprensa, e o escritor buscou alcançar um público maior, que não tinha acesso às formas clássicas da língua. Nessa direção, estabeleceu-se a nova norma culta portuguesa. (PAGOTTO, 1998, p. 54).

Se se considerar, como exposto no início do capítulo por Castilho (2002), que a norma padrão seria o resultado da norma objetiva e da norma subjetiva, a norma padrão deveria expressar usos selecionados da norma usada pelos falantes cultos do Brasil de então. Entretanto, a norma padrão foi constituída de forma artificial aqui no Brasil.

Para esse fato, Pagotto (1998) comenta que foram interesses políticos das elites em relação ao projeto de formação da nação e o discurso científico que deram voz ao desejo de nacionalidade. A questão trazida pelo autor é a de que essa voz correspondeu apenas ao desejo de uma pequena minoria da sociedade brasileira, cujo projeto político propunha formar uma nação centrada no elemento branco e pautada em valores europeus, com uma base cultural homogênea negando, portanto, a mestiçagem intrínseca ao povo brasileiro. Para tanto, o Estado deveria ser centralizador, garantindo a consolidação da nação, por meio, dentre outras instituições, da escola. Mesmo querendo independência, a elite brasileira tentava se manter, culturalmente, idêntica à europeia, pois acreditava que se tornaria destacada dos demais segmentos sociais brasileiros. Nesse sentido, não permitiu usos lingüísticos que diferenciassem os brasileiros dos portugueses.

Essa idéia está de acordo com o que afirma Faraco (2002),

A codificação que se fez aqui, na segunda metade do século XIX, não tomou a norma culta brasileira de então como referência. Bem ao contrário: a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita praticado por alguns escritores portugueses. (FARACO, 2002, p. 42-43).

Essa imposição, foi feita, entretanto, apenas por algumas instituições, o que não garantiu a padronização, haja vista que, no caso específico da escola, ínfima parcela a ela teve acesso, comprometendo, portanto, sua difusão.

Diante do exposto, surgem as seguintes questões: Qual a base de constituição da norma padrão brasileira? Quais os meios e os métodos utilizados pela escola para difundir essa norma padrão? Que população tinha acesso à escola na segunda metade do século XIX?

Antes de se refletir sobre esses pontos específicos, é importante traçar um breve histórico do sistema escolar no Brasil.

### 3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO

Este capítulo trata dos momentos iniciais de implantação de um ensino formal no Brasil, porém de cunho religioso, e, em momento posterior, da ruptura com esse ensino num contexto em que o Estado português buscava se modernizar e, para tanto, rompia com a Igreja e com todo o aparato dela decorrente.

#### 3.1 O CONTEXTO DA COLONIZAÇÃO E O ENSINO JESUÍTICO

No período inicial da colonização foram os interesses religiosos que instituíram o processo educacional regular por meio da Companhia de Jesus. Quando da chegada dos jesuítas, com finalidade de instrução e catequese do índio, o Brasil apresentava o seguinte cenário social: uma minoria constituída de colonos portugueses, donos de terra ou de engenho, e uma maioria composta de índios e alguns escravos africanos. Entretanto, ao longo do período em que os jesuítas passaram na Colônia, houve mudanças sociais. A sociedade colonial passou a desenvolver uma economia baseada na exploração da mão-de-obra escrava, intensificando a importação de negros africanos. Houve incorporação de colonos de outras nações européias. O contexto social no Brasil colônia, com a demanda massiva de mão-de-obra para o trabalho na lavoura e alguns poucos para a administração, não permitia muitas perspectivas em relação à educação, pois restringia-se à preservação da sobrevivência. Levando em consideração as perspectivas dos indivíduos em relação à educação formal, Villalta (1997) faz a seguinte reflexão:

Os limites de sua experiência no mundo, suas diminutas possibilidades de agir e apreender a realidade, confinavam-nos no desinteresse pelo saber. Numa realidade marcadamente rural e selvagem, poucos desfrutavam de uma posição social sólida que permitisse a ultrapassagem de tais limites. Para grande parcela das gentes era impossível valorizar a escola. [...] Como pensar em escola [...] sendo homem livre expropriado, pobre, em uma palavra, *desclassificado*, encontrando-se sempre sob a expectativa de

recrutamento pelas autoridades para a execução de tarefas as mais diversas? (VILLALTA, 1997, p. 352).

### 3.1.1 A catequese

Em 1549, o primeiro governador do Brasil, Tomé de Souza, trouxe seis jesuítas<sup>23</sup>, entre eles o Pe. Manuel da Nóbrega, e no ano seguinte, mais quatro jesuítas, com meninos órfãos de Lisboa, os quais ajudariam na “educação” das crianças índias, inclusive no aprendizado da leitura e da escrita. A partir desse momento, outros jesuítas começaram a chegar ao Brasil.<sup>24</sup> (NUNES, 1997a).

Os jesuítas vieram para as terras descobertas pelos europeus com o objetivo primeiro de fazer trabalho de catequese, ou seja, de doutrinar os povos encontrados por meio da oralidade, não se utilizando, até então, da escrita. Para efetivar a catequese, foi preciso o fundamental: o domínio da língua. Nesse sentido, os jesuítas passaram a aprender as línguas dos índios ou línguas gerais<sup>25</sup>. Como resultado, foi escrita por José de Anchieta a *Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil*, instrumento dos jesuítas desde 1555<sup>26</sup>, que serviu para traduzir orações,

---

<sup>23</sup> Os jesuítas eram representantes da Companhia de Jesus, que foi fundada por Inácio de Loyola, militar espanhol basco, em 1534, oficialmente aprovada pelo papa Paulo III em 1540. Naquele momento, a formação de ordens religiosas era incentivada pela Igreja Católica no intuito de combater o protestantismo. “A Ordem estabelece rígida disciplina militar e tem como objetivo inicial a propagação missionária da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos. Para tanto, os jesuítas se espalham pelo mundo, desde a Europa, assolada pelas heresias, até a Ásia, a África e a América”. (ARANHA, 1996, p. 91).

<sup>24</sup> Segundo Nunes (1997a), não só jesuítas, mas também franciscanos, carmelitas, beneditinos, capuchinhos e oratorianos se encarregaram da evangelização dos índios.

<sup>25</sup> “A presença missionária foi um fator relevante para a primazia das línguas gerais. No litoral, os missionários contribuíram para a preservação do tupinambá, sua difusão e transformação. Os jesuítas perceberam que não podiam doutrinar os brasis em português e que, com tradutores, os efeitos da catequese eram maiores. Ademais, havia a imposição tridentina de confessar os fiéis. Por isso, julgaram necessário estudar o tupinambá, determinando que todos os irmãos da Companhia o aprendessem. Além disso, passaram a realizar confissões por intermédio de intérpretes, quebrando o sigilo sacramental (e, portanto, tergiversando nas normas), e a empregar cantigas sacras, vertidas para o tupinambá, em cerimônias religiosas acompanhadas por instrumentos indígenas. Por fim, os jesuítas compuseram gramáticas da língua tupinambá (a de José de Anchieta, em 1595, e a do padre Luís Figueira, em 1621), publicaram em 1575 traduções do pai-nosso, da ave-maria e do credo, e trabalharam coletivamente na elaboração de um catecismo em língua tupinambá, editado em 1618 com o nome *Catecismo na língua brasílica*.” (VILLALTA, 1997, p. 337-8)

<sup>26</sup> A gramática de Anchieta, apesar de ter sido usada desde 1555, só foi publicada em Coimbra 40 anos depois.

sermões, diálogos, peças, catecismos, entre outros, utilizados para fins da catequese. (VILLALTA, 1997; NUNES, 1997; LOBO, 2001).

O trabalho educativo e catequético dos jesuítas não foi desenvolvido apenas com os índios, mas também, ainda que de forma menos intensa, com os negros, principalmente a partir do século XVII, sendo inclusive escrita e impressa a *Arte da língua de Angola* para uso dos padres jesuítas. (NUNES, 1997a, p. 55).

Aranha (1996, p. 91) afirma que a ação pedagógica tornou-se significativa para os jesuítas quando perceberam, diante da rejeição dos adultos, que os jovens eram mais acessíveis para a conversão. Os jesuítas passaram, então, a investir no ensino formal, principalmente das crianças e jovens, tanto de índios quanto de filhos de colonos. É importante destacar que os filhos dos escravos que trabalhavam nas fazendas da Companhia também eram submetidos ao ensino jesuítico (FERREIRA JR; BITTAR, 1999).<sup>27</sup>

Segundo Romanelli (1978), os jesuítas foram responsáveis pelos três níveis de ensino implementados no Brasil: ministraram educação elementar para os índios e para os filhos de colonos (brancos e mamelucos); educação média para uma elite; e educação superior religiosa para os homens que queriam seguir o sacerdócio.<sup>28</sup> Os que não seguiam o sacerdócio, mas desejavam continuar os estudos, iam para universidades européias, principalmente para a Universidade de Coimbra, estudar uma das quatro faculdades: Teologia, Cânones, Leis ou Medicina.

### **3.1.2 As escolas e os colégios da Companhia de Jesus**

Tradicional na Europa, os colégios jesuítas também foram criados nas vilas e cidades das terras americanas, voltados para educação dos filhos de colonos, tanto de crianças quanto de rapazes. Os colégios da Companhia eram gratuitos e sua

---

<sup>27</sup> Nas fazendas da Companhia de Jesus, segundo Ferreira Jr. e Bittar (1999), havia famílias escravizadas que tinham relação estável. Seus filhos eram também educados nas escolas dos jesuítas. Nesse sentido, é possível deduzir que esse grupo de negros adquiriu a língua portuguesa de forma sistemática via escola formal.

<sup>28</sup> “Era tradição das famílias portuguesas orientar os filhos para diferentes carreiras. O primogênito herda o patrimônio do pai e continua seu trabalho no engenho; o segundo, destinado para as letras, é enviado ao colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro deve ser padre.” (ARANHA, 1996, 101).

clientela era composta, principalmente, de meninos e rapazes, filhos dos funcionários régios e dos senhores de engenho.

No nível elementar havia as “escolas de ler, escrever e contar”. Na Bahia, a primeira escola de ler, escrever e contar foi inaugurada logo que os jesuítas chegaram, ainda em 1549, e, em 1552, já existiam mais duas escolas elementares na Província do Brasil: uma no Espírito Santo e outra em São Vicente. As aulas do nível elementar contemplavam todos, inclusive índios e mamelucos. Só dez anos depois da morte do padre Manuel da Nóbrega, em 1570, o ensino passou a excluir índios e pobres. (NUNES, 1997a). Mas as escolas da Bahia e de São Vicente, eram dadas aulas de latim e de português, sendo este usado, segundo Soares (2002), apenas como instrumento para alfabetização.

Após o nível elementar, a Companhia de Jesus oferecia o curso de Letras Humanas – Humanidades, Gramática e Retórica –, tomando como base a literatura clássica greco-latina, com as seguintes cadeiras: Língua Grega, Gramática Latina, Poesia e História; e o curso de Filosofia e Ciências (ou curso de Artes<sup>29</sup>), com as seguintes cadeiras: Lógica, Introdução às Ciências, Cosmologia, Psicologia, Física, Metafísica e Filosofia Moral. De acordo com Nunes (1997a), o curso de Letras Humanas foi implantado na Bahia em 1553, e o curso de Artes em 1572.<sup>30</sup>

Para o nível superior, havia o curso de Teologia e Ciências Sagradas, visando apenas à formação de padres.

Os professores jesuítas eram formados em instituições de ensino superior européias, “[...] se preparavam especialmente para exercer esta função e eram considerados bons mestres.” (NUNES, 1997a, p. 55).

---

<sup>29</sup> Em 1575, formou-se a primeira turma com os primeiros bacharéis brasileiros em Artes. (NUNES, 1997a).

<sup>30</sup> “Inácio de Loyola havia, porém, estabelecido que os Colégios de sua ordem religiosa deviam manter a todo custo três espécies de cursos: um de estudos elementares; outro, mais extenso, de Latim, de Grego, de Hebraico, de Letras Humanas, Gramática, Retórica, Poesia e História; e um terceiro, mais elevado, de Artes, abrangendo Ciências Naturais, Filosofia, Lógica, Metafísica, Ética, Matemáticas.” (SILVA, 1956 apud NUNES, 1997, p. 56).

### 3.1.3 A *Ratio Studiorum* – mais do que um método de ensino

Sobre a pedagogia desenvolvida nos colégios da Companhia, Aranha (1996) faz um comentário, revelando importante fator para o resultado do trabalho educativo: “A eficiência da pedagogia dos jesuítas deve-se ao cuidado com o preparo rigoroso do mestre e com a uniformização da ação.” (ARANHA, 1996, p. 92).

O espírito conservador da contra-reforma e a tradição aristotélica<sup>31</sup> e literária eram o que orientava o ensino ministrado pelos jesuítas, valorizando a disciplina, os exercícios intelectuais e a memorização. Enfatizava-se a repetição dos exercícios com o intuito de facilitar a memorização. O ideal era que o aluno reproduzisse o que o professor desejava, não havendo a menor oportunidade para reflexões e críticas.

A pedagogia jesuítica enfatizava o ensino secundário<sup>32</sup>, privilegiava o estudo humanístico em detrimento dos estudos científicos, valorizava o latim, menosprezando as línguas vernáculas, e abordava e refletia mais sobre assuntos de âmbito universal do que nacionais.

O método de ensino jesuítico se fundamentava na *Ratio Studiorum*, conjunto de procedimentos elaborado com o intuito de sistematizar uma forma homogênea de educar diferentes culturas. A *Ratio Studiorum* resultou de relatos de experiências realizadas por diversos professores formados nos colégios europeus que, com os cursos concluídos, eram enviados para todas as partes do mundo. (ARANHA, 1996). O método, publicado em 1599, apresentava “regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, [destinava-se] a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos, até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno e do bedel.” (ARANHA, 1996, p. 91).

---

<sup>31</sup> “Para Aristóteles, [...] aquilo que mais fundamentalmente caracteriza o homem e o distingue do animal é a capacidade de pensar e, portanto, sua perfeição se encontra no exercício dessa atividade. Se a virtude do homem é viver conforme a razão, cabe a ela disciplinar os sentimentos e os instintos.” (ARANHA, 1996, p. 48).

<sup>32</sup> Durante todo o século XVII, em alguns países europeus, influenciados pelo ideal da Reforma, já era explícito o interesse na universalização do ensino elementar, no intuito de propagar as novas idéias religiosas, o que era contrário à proposta jesuítica, defendida em outros países, que, reacionária, centrava-se no ensino secundário, atendendo apenas a poucos.

Os mestres eram auxiliados por “[...] decuriões – os melhores alunos se encarregavam de grupos formados por nove alunos, dos quais tomavam as lições, recolhiam os cadernos e sublinhavam os erros.” (ARANHA, 1996, p. 93). As estratégias usadas pelos jesuítas eram de estímulo à competição entre os alunos, e, para os que se destacavam, havia premiações com suntuosas solenidades.

Em síntese, a *Ratio Studiorum* no que se refere à parte pedagógica e curricular, tratava de seleção de conteúdos, procedimentos de ensino-aprendizagem, focando na retórica, na repetição para a memorização, e, principalmente, na disciplina. Nesse ponto, era tão rigorosa que as punições físicas se aplicavam muito raramente e, quando ocorriam, era efetivada por pessoa de fora dos quadros da Companhia.<sup>33</sup>

Percebe-se, dessa forma, que, embora voltados para ideais tão distintos da realidade da colônia e limitados para uma pequeníssima parcela da população, o ensino jesuítico apresentava uma sistematicidade que atingia seu objetivo. Entretanto, esse tipo de educação, segundo Freire (1993), pautado na tradição religiosa e voltado para valores europeus, com perfil letrado e acadêmico, possibilitou a formação apenas dos filhos da elite como representantes do poder público, sendo excluídos os demais grupos sociais, e obstruiu o curso do desenvolvimento de uma cultura própria no Brasil, inclusive no que se refere à língua.

### 3.1.4 A população escolar e a ênfase na língua latina

Entre o século XVI e o século XVIII, período em que o ensino esteve sob responsabilidade da Companhia de Jesus, dezesseis colégios foram fundados, entretanto, poucas pessoas no Brasil foram escolarizadas. A partir do século XVII, as escolas jesuíticas passaram a contemplar quase exclusivamente os filhos dos colonos brancos, sendo excluídos os negros, os índios e as mulheres brancas.<sup>34</sup> Por isso, as

<sup>33</sup> “Os jesuítas não tinham em grande estima os métodos punitivos, preferindo estimular a emulação entre colegas e a atribuição de prêmios pelos bons desempenhos.” (NUNES, 1997a, p. 56).

<sup>34</sup> Apesar de os jesuítas catequizarem também os negros, no ano de 1688 o Colégio dos Jesuítas em Salvador recusou a admissão de moços pardos por se considerarem demasiado irrequietos e numerosos. Como nas Universidades de Coimbra e Évora todos pudessem cursar, os moços pardos

pessoas que freqüentavam a escola pertenciam a uma elite que tinha por objetivo acompanhar o modelo educacional europeu que se pautava na língua latina. Até meados do século XVIII, o ensino da língua portuguesa só ocorria no momento inicial com o objetivo apenas de alfabetizar as crianças. Alfabetizadas, as poucas que seguiam o caminho do ensino estudavam especificamente a língua latina. (SOARES, 2002).

O ensino elementar ficava geralmente a cargo das famílias dos senhores de terras, através de preceptores. Segundo Soares (2002, p. 158), “[...] da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles.”

Soares (2002, p. 158) justifica que a língua portuguesa não era ensinada na escola porque “[...] não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-la em disciplina curricular.” Como disciplina, só foi introduzida no currículo escolar brasileiro na segunda metade do século XIX.

A língua culta considerada no período colonial era o latim. Nesse sentido, a gramática latina era ensinada de forma intensa objetivando o seu domínio, tanto quanto o da língua vernácula, pois, considerada como língua universal.

Sobre isso, Villalta (1997) tece o seguinte comentário:

Nas escolas jesuíticas da Europa e da Colônia, só se falava latim e em latim se estudava a lógica, a retórica, a aritmética ou fosse o que fosse, segundo as mesmas regras, os mesmos compêndios, a mesma disciplina. Os livros, os apontamentos, as discussões, o estudo de outras línguas e do próprio vernáculo se faziam por meio do latim. (VILLALTA, 1997, p 346).

Para o ensino secundário utilizavam-se as principais obras dos clássicos greco-latinos, com supressão de alguns trechos, considerados inadequados à religião e à moral.<sup>35</sup> O ideal era a eloqüência latina. Nesse sentido, o trabalho pedagógico

---

recorreram ao rei e a 9/2/1689 D. Pedro II, em carta datada de Lisboa, mandou admitir os moços pardos por se tratar de escola pública, mantida pela Coroa. (LEITE, 1993 apud NUNES, 1997a).

<sup>35</sup> As obras contemporâneas eram proibidas pelo conteúdo moral e intelectual.

contemplava conteúdos relacionados à gramática, às humanidades e à retórica, esta última mantendo a tradição da ênfase na oralidade para o ato de pregação. Numa sociedade na qual as pessoas não sabiam ler nem escrever, o domínio da retórica, da fala argumentativa direcionada para a persuasão, dava poder ao seu usuário, embora voltada para objetivos religiosos. A língua latina era ensinada para ser falada como a língua vernácula.

Em síntese, em relação ao ensino de língua, a língua geral era ensinada aos iniciantes índios e filhos de colonos para fins de catequese. Nas escolas elementares, os alunos aprendiam a ler e escrever em português, ou seja, se alfabetizavam, para, em seguida, já no nível secundário, estudar a gramática latina com base em textos de autores clássicos greco-latinos.

No século XVI, leitura e escrita eram duas modalidades estanques, portanto de ensino distinto.<sup>36</sup> A ênfase na escrita se revelava nos exercícios de caligrafia; a prescrição ia desde a escolha da pena e habilidade para o seu manuseio até a função do formato das letras.<sup>37</sup>

### **3.1.5 Estagnação do ensino jesuítico**

É importante ressaltar que, com o desenvolvimento socioeconômico, o ensino passou a ser visto como possibilidade de ascensão, principalmente para as camadas intermediárias da sociedade, portanto, a ênfase na retórica e na eloquência do saber se constituía como símbolos distintivos para uma camada emergente, provocando, em contrapartida, uma exclusão social. (cf. Villalta, 1997).

Entretanto, a escola jesuítica se mostrava incoerente com a realidade da sociedade de então. Nesse momento, já se cogitava o método crítico-reflexivo no ensino, referendado no método científico da experimentação. Os jesuítas ficaram apegados à questão religiosa, rejeitando as descobertas do seu tempo, principalmente

---

<sup>36</sup> Como será visto adiante, só no século XIX se passa a propor o método do ensino simultâneo da leitura e da escrita.

<sup>37</sup> Um dos materiais didáticos utilizados na época foi um manual, publicado em 1722, intitulado *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, de autoria de Manuel Andrade de Figueiredo, que possui uma seleta de textos para leitura nas Escolas de Primeiras Letras e apresenta exercícios para escrita. Há um exemplar desse manual disponível no setor de obras raras da Biblioteca Nacional de Portugal.

as científicas – de Galileu, Kepler e Newton –, e os novos aportes filosóficos, científicos e técnicos, implementados pelo Iluminismo, fazendo com que seu ensino se estagnasse, não atendendo às exigências práticas da época, já que seus alunos recebiam formação apenas para se tornarem clérigos. Os jesuítas se mantiveram num patamar ideal e universal de ensino tornado obsoleto, ao afastar a escola do cotidiano daquele momento. Sobre isso, Paiva (2000) comenta: “[...] a vida do colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos [...]. A realidade, ali, parecia estar suspensa.” (PAIVA, 2000, p. 47).

### 3.2 AS REFORMAS POMBALINAS E A IMPLANTAÇÃO DAS AULAS RÉGIAS

*Só a partir da segunda metade do século XVIII é que o Brasil pode começar a ser definido como um espaço de língua dominante portuguesa, devido à conhecida política lingüístico-cultural desenvolvida pelo Marquês de Pombal. A repressão ao uso de línguas indígenas, sobretudo de base tupi – tronco lingüístico mais difundido na área já colonizada –, desencadeada por essa orientação política tirou o Brasil de um rumo que poderia tê-lo levado a ser um país de base lingüística majoritariamente indígena. (MATTOS E SILVA, 2004b, p. 132).*

O século XVIII foi marcado pela expressão das idéias iluministas nas áreas da filosofia e da ciência. Nesse momento, os dogmas da Igreja Católica já estavam sendo questionados e o poder monárquico estava sendo rechaçado, com a estatização das nações européias. O ensino não poderia ficar à parte desse processo. Dessa forma, a Companhia de Jesus foi condenada pelo seu aparato pedagógico, considerado ultrapassado, e pelo seu poder, já que os padres possuíam influência política, por causa da educação dos filhos das elites, principalmente no novo mundo.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Um dos pensadores que se concentrou em formular e publicar críticas aos jesuítas foi Luis Antônio Vernei, funcionário público português, de origem francesa, que, em 1746, publicou seu livro intitulado *O verdadeiro método de estudar*<sup>38</sup>. Neste, Vernei condenou o monopólio dos jesuítas em relação ao ensino, considerando-os responsáveis pelo atraso de Portugal em relação à ciência e à modernidade da época, as quais já fundamentavam o ensino na observação e na experimentação. Em relação à língua, Vernei chamou a atenção para a falta de utilidade do ensino jesuítico. Criticou o fato de este ensino ser centrado na gramática latina, privando as pessoas de dominarem o vernáculo, ou seja, a língua portuguesa, para poder ler, ao menos, um livro. (CARDOSO, s/d).

Nesse contexto de mudanças, representantes dos governos de Portugal, França e Espanha se uniram e conseguiram do papa Clemente XIV a supressão da Companhia de Jesus.<sup>39</sup> Assim, em 1759, Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I aqui no Brasil, já a par da discussão sobre o modelo do ensino jesuítico, e no intuito de promover a aproximação de Portugal ao avanço econômico e político das demais nações européias, expulsou a Companhia de Jesus, primeiramente do Brasil, depois de Portugal, promovendo uma série de reformas educacionais.

De acordo com Nunes (1997a), nesse momento havia 20 colégios jesuítas, 12 seminários, além de um internato feminino em Salvador. Havia, na Província da Bahia, escolas de ler e escrever em quase todas as vilas e aldeias que possuíam casas da Companhia.

Com a expulsão dos jesuítas, o sistema escolar, durante 13 anos, ficou desestruturado, passando, em 1772, a funcionar no regime de “aulas régias avulsas”, ministradas por professores leigos. Dessa forma, embora ainda não contemplasse toda a população, foi instituído o sistema de ensino público, sob responsabilidade do Estado, que se incumbiu de fiscalizá-lo, à exceção do ensino eclesiástico, ministrado para os que desejassem seguir o sacerdócio.

### **3.2.1 O decreto da reforma**

Muitas alterações foram feitas. Uma delas relacionouse aos cursos seriados que foram substituídos por aulas régias<sup>40</sup>, avulsas, não havendo, necessariamente, continuidade nem ligação entre as disciplinas que se sucediam. Outra diz respeito ao uso e estudo da língua. Ao valorizar os elementos relacionados a Portugal como nação, considerando o Brasil apenas uma extensão da metrópole, Pombal decretou a língua portuguesa como oficial, obrigando seu uso e ensino, visto

---

<sup>39</sup> A Companhia de Jesus foi oficialmente extinta de todas as localidades em 1773. Em 1814, conseguiu do papa Pio VII a revogação da abolição de sua Ordem. (MACEDO, 1918 apud NUNES, 1997).

<sup>40</sup> Segundo Cardoso (2004), os termos *escola*, *cadeira* e *aula régia* possuíam o mesmo significado.

que a língua ensinada nas escolas, até então, era o latim, e as usadas no cotidiano eram as línguas gerais.

Segundo Villalta (1997), nas regiões do Grão-Pará e Maranhão, o ensino do português não promoveu o abandono da língua geral, pois esta já estava enraizada na cultural oral local, tanto na esfera privada quanto pública. Apenas nos seminários, onde os meninos ficavam separados de seus pais, foi possível “esquecer” a língua geral. Na Vila de São Jorge dos Ilhéus, na Bahia, segundo documento encontrado por Lobo (2001a) em arquivo baiano, mesmo 40 anos depois do decreto de Pombal, a comunidade falava a língua indígena que era o vernáculo das crianças que iam aprender as primeiras letras. Isso se confirma, pois, no documento, a população solicitava que a língua geral dos índios, seu vernáculo, fosse ensinada na escola da vila (cf. Lobo, 2001a).

O projeto político proposto por Pombal era hierárquico e tinha como pré-requisito a formação de funcionários para ocupar postos específicos na estrutura fiscal e administrativa. Dessa forma, tornou-se urgente implementar um ensino fundamentado na leitura, na escrita e no cálculo, com conhecimentos voltados para obrigações religiosas e civis, além de qualificação literária maior para os funcionários que fossem ocupar cargos de maior destaque. (CARDOSO, 2004).

Em relação ao ensino de língua, o decreto teve como objetivo a restauração dos Estudos das Letras Humanas, pois Pombal afirmava que, ao darem ênfase apenas à língua latina, os jesuítas haviam arruinado a língua portuguesa.

### **3.2.2 Estudos Menores e Estudos Maiores**

A reforma no ensino iniciou-se em 1759, pelos Estudos Menores – ou Escolas Menores ou Primeiros Estudos – que correspondiam ao ensino primário, de primeiras letras<sup>41</sup>, juntamente com o secundário, das cadeiras de humanidades. Depois dessa fase, os estudantes cursavam os Estudos Maiores, os cursos oferecidos pela Universidade portuguesa. “O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, portanto, nas aulas de primeiras letras e nas

---

<sup>41</sup> Aulas de Primeiras Letras compreendiam as aulas de ler, escrever e contar.

aulas de humanidades, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias.” (CARDOSO, 2004).

O Alvará régio de 1759<sup>42</sup> instituiu o cargo de Diretor dos Estudos, o qual passava a ser nomeado pelo rei, que ficava responsável pela fiscalização do ensino, com a obrigação de fornecer relatório anual para o rei com críticas e sugestões para a melhoria do ensino. O diretor também se encarregaria de nomear professores, mas com o endosso do rei. Os professores de Gramática Latina foram obrigados a adotar *Novo Methodo da Grammatica Latina*, de Antonio Pereira ou *A Arte da Grammatica Latina*, reformada por Antonio Felix Mendes, professor de Lisboa, justificando que o método era breve, claro e fácil, portanto acessível aos alunos, bem diferente das complicações impostas pelos jesuítas. Estabeleceu ainda que, em cada uma das vilas das províncias, deveria haver um ou dois professores de Língua Grega e de Retórica. (Cf. Vilhena<sup>43</sup>, *Cartas*, 1968).

Problemas relacionados à instrução pública desencadearam uma nova reforma dos estudos em 1772, momento em que o sistema educacional começou a se reestruturar, após expulsão dos jesuítas. Para tanto, houve algumas propostas: a substituição dos antigos estatutos, redigidos por jesuítas, por um de perfil mais moderno e científico, redigido por intelectuais; a criação do subsídio literário, para financiar as reformas, inclusive, dos Estudos Menores.

A lei de 1772, que dizia respeito ao reino de Portugal bem como aos seus domínios, estabelecia que a educação não seria obrigatória, portanto deveria ser para poucos, pois:

[...] havia súditos aos quais as ‘Instruções dos párcos’ seriam suficientes, e que portanto permaneceriam dentro da cultura oral; ou aqueles aos quais bastaria saber os ‘exercícios de ler, escrever e contar’. Quanto às ‘outras pessoas hábeis para os estudos’, chegariam ‘à precisa instrução da Língua Latina’, destinando-se, por fim, ao menor número deles, a universidade, ou seja, ‘as Faculdades

---

<sup>42</sup> “[...] É indiscutível que de início foi prejudicial o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus. [...], muitos livros e manuscritos importantes destruídos, nada sendo repostos. De imediato, o ensino regular não é substituído por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonam as missões.” (ARANHA, 1996, p. 134).

<sup>43</sup> Luis dos Santos Vilhena foi o primeiro professor de Grego da Capitania da Bahia, a partir de 1798. (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 131).

Acadêmicas que fazem figurar os homens nos Estados.” (CARDOSO, 2002 apud CARDOSO, 2004).

Percebe-se, assim, que, com a expulsão da Companhia, apenas em 1772 implantou-se o sistema de ensino público oficial, com professores nomeados, planos de ensino e inspeção. Apenas uma pequena parcela da população era envolvida por esse mundo escolar, sendo os escravos e os índios excluídos dessa cultura letrada.

### **3.2.3 A formação dos professores**

A estrutura escolar imposta pelo Marquês de Pombal exigiu a formação do professor e prescreveu normas para orientar o trabalho didático.

Inicialmente, Pombal proibiu que as aulas régias fossem ministradas por jesuítas. Entretanto, pela escassez de professores no Brasil, o ministro acabou admitindo-os, com a garantia, porém, de que se desligassem da Ordem. Alguns professores de Filosofia da Bahia se mantiveram na ativa depois de prometer ensinar com base nas idéias que traziam as novas descobertas científicas, com aplicação prática, proveitosa à Pátria. Por falta de professores leigos na Colônia, muitos vieram também da Metrópole.

Os professores públicos passaram a ser contratados mediante concurso. O primeiro concurso realizado no Brasil foi em Recife no ano de 1760. Entretanto, ainda em 1765, nenhum professor concursado havia sido nomeado. Com a reforma, o professor passou a uma condição social “honrada”, obtendo o título de nobre. (Cf. Silva, 2000).

Em relação ao método, foi condenada a memorização, sugerindo-se que fossem escolhidos trechos nas leituras interessantes e úteis para exercícios e instrução.

### **3.2.4 A língua portuguesa na escola**

O ensino de gramática da língua portuguesa foi incluído no currículo, embora, inicialmente, tenha sido apenas como suporte ao estudo da gramática da

Língua latina (SOARES, 2002). Ou seja, a gramática portuguesa passou a ser estudada em analogia à gramática latina a qual lhe serviu de referência. Para isso, foi apresentada a seguinte justificativa:

Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da Grammatica Latina, he util que os Professores lhes vão dando huma noção da Portugueza; advertindo-lhes tudo aquillo, em que tem alguma analogia com a Latina.

[...]

Não approvam os Homens instruídos nesta matéria o falarse Latim nas Classes, pelo perigo que há, de cahir em infinitos barbarismos, sem que aliás se tire utilidade alguma do uso de falar [...]. Mas poderão os Professores praticallo depois, que os Estudantes estiverem com bastante conhecimento da Língua, fazendo para isso preparallos em casa com algum Dialogo, ou Historia, que hajão de repetir na Classe. [...] (Conde de Oeyras. Alvará Régio, 1759. In: VILHENA, Cartas, 1968, p. 168; 172).

Em relação à cadeira de Retórica, as reformas pombalinas valorizam-na não apenas na área religiosa, mas política, familiar, entre outras, mais até do que a julgavam os jesuítas, que limitavam seu uso à pregação. Nesse sentido, prescreveu orientações para os professores de Retórica, justificando-as da seguinte forma:

Não há estudo mais util, que o da Rhetorica, e Eloquência, muito differente do estudo da Gramatica: Porque esta só ensina a falar, e a ler correctamente, e com acerto, e a doutrina dos Termos, e das Frases: A Rhetorica porem ensina a falar bem, supondo já a Sciencia das Palavras, dos Termos, e das Frases: Ordena os pensamentos, a sua distribuição, e ornato. E com isto ensina todos os meios, e artificios para persuadir os ânimos, e atrahir as vontades. He pois a Rhetorica a Arte mais necessária no Commercio dos Homens, e não só no Pulpito, ou na Advocacia como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares; nos Negocios públicos; nas Disputas; em toda a occazião em que se trata com os Homens, he preciso conciliar lhes a vontade; e fazer não só que entendão o que se lhes diz; mas que se persuadão do que se lhes diz, e o aproveem [...].”(Conde de Oeyras. Alvará Régio, 1759. In: VILHENA, Cartas, 1968, p. 178).

### **3.2.5 A implementação das aulas régias na Capitania da Bahia**

As aulas régias foram implantadas de forma distinta pelas capitánias. Inicialmente aconteceu apenas em quatro: Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Na Bahia, iniciou-se na cidade e vila de Cachoeira, no Recôncavo. A falta de

material adequado, que era uma constante nesse período, provocou o atraso da implantação das aulas régias nas demais localidades dessa capitania.

Em 1772, no Brasil, havia 44 aulas régias ao todo, sendo 17 de ler, escrever e contar, 15 de Gramática Latina e as demais distribuídas para Língua Grega, Retórica e Filosofia, às quais, com o tempo, foram adicionadas Filosofia Racional e Moral, Desenho e Figura, Língua Inglesa, Língua Francesa e Aula de Comércio. Das 17 escolas de ler, escrever e contar espalhadas pelo Brasil, quatro estavam na Bahia, que tinha aproximadamente 50 mil habitantes, e duas no Rio de Janeiro. Das 44 aulas régias, 11 eram em Pernambuco, 10 na Bahia e sete no Rio de Janeiro. Entretanto, em todas elas o número de alunos era ínfimo (CARDOSO, 2004, p. 185).

Nesse momento, o ensino passou a ser pago, o que provocou uma diminuição na população escolar. Segundo dados estatísticos apontados por Villalta (1997, p. 357), “[...] em 1818, quando as reformas já estavam sedimentadas, apenas 2,5% da população masculina livre, em idade escolar, era atingida pelas aulas régias em São Paulo, situação que devia ser similar à do Brasil em geral.”<sup>44</sup>

As aulas régias avulsas podiam ser freqüentadas pelos alunos à sua escolha. Não havia articulação entre as mesmas. As aulas eram realizadas na casa do próprio professor, ou em algum estabelecimento religioso usado pelos jesuítas para fins pedagógicos. O professor assumia as despesas da casa bem como do material utilizado nas aulas, e o salário muitas vezes era pago com muito atraso, por vezes de anos. O professor concursado<sup>45</sup> só era empossado por morte, aposentadoria ou afastamento do titular da cadeira respectiva. Os que ensinavam as primeiras letras eram chamados de mestres; os que ensinavam as demais cadeiras eram denominados professores.

De acordo com Villalta (1997, p. 257), o novo modelo de instrução implementado por Pombal agravou mais ainda o sistema educacional brasileiro, pois havia poucas aulas régias e estas não eram oferecidas em todas as vilas e cidades, havendo necessidade de deslocamento para quem desejasse se instruir. Devido à

---

<sup>44</sup> Não se sabe qual o parâmetro que o autor teve para deduzir que a situação das outras províncias do Brasil seria a mesma de São Paulo, já que as províncias apresentavam suas distinções.

<sup>45</sup> Vale ressaltar que não era exigido diploma ou comprovante de habilitação para o cargo de professor, que realizava apenas um exame de gramática e outro de matemática. (CARDOSO, 2004).

dificuldade de oferta, bem como de acesso às aulas, muitos pais garantiam a instrução elementar de seus filhos, fazendo-o eles mesmos, ou com a ajuda de parentes, de capelães, ou mesmo de mestres particulares, consolidando a educação no espaço doméstico, privado, onde se ensinavam também ofícios, como corte e costura, música, marcenaria, entre outros.

A proposta pedagógica de Pombal não valorizava apenas a escrita, a leitura e a aritmética; havia uma preocupação também com os trabalhos manuais. Para Pombal, era importante valorizar as habilidades manuais no ensino, pois isso faria com que os futuros trabalhadores não repudiassem os trabalhos manuais. O Marquês de Pombal, influenciado pela proposta iluminista de difusão do saber, portanto da educação para todos, ainda que fizesse a distinção para os filhos dos nobres, passou a contemplar as meninas no ensino formal. Dessa forma, estabeleceu currículos diferenciados por gênero: para as meninas, além das aulas dadas aos meninos, haveria aulas de coser e bordar e não haveria aritmética, pois não considerava que a mulher tivesse competência para tal área.

Estudos voltados para a História da Educação sempre caracterizam o período pombalino, mais especificamente o da expulsão da Companhia de Jesus à implantação das aulas régias, como um “vazio” no sistema escolar. Embora Pombal tenha expulsado os jesuítas e criado um sistema de aulas avulsas, é importante considerar que, pelo fato de a Capitania da Bahia apresentar traços socioculturais e econômicos mais desenvolvidos nessa época, é possível que tenha mantido um nível de escolarização, mesmo porque, nesse período, o ensino ainda era para poucos privilegiados, os quais buscavam o nível superior em Portugal. Nesse sentido, é provável que a família garantisse o acesso aos conhecimentos necessários para que seu(s) filho(s), o(s) aluno(s), realizasse(m) os exames admissionais ou preparatórios. Pode-se inferir que, mesmo com a ausência de investimento público, o ensino se manteve por meio de iniciativa privada, para garantir a escolarização dos filhos das elites.

### 3.2.6 O período joanino na Bahia – foco no ensino de nível superior

A chegada de D. João VI e da corte de Lisboa, em 1808, provocou algumas alterações na Bahia. Inicialmente, o rei deu ênfase ao ensino superior, desprezando o primário e o secundário. Para a área de saúde, logo que chegou, em 1808, criou a Escola médico-cirúrgica, cujo curso tinha duração de quatro anos, que passou, oito anos depois, para Colégio médico-cirúrgico<sup>46</sup>. Um dos pré-requisitos para os seus alunos era o domínio da língua francesa, pois os livros da área de saúde eram redigidos nessa língua (NUNES, 1997b).

A Corte trouxe consigo novas funções político-administrativas e burocráticas, que, para serem garantidas, seria necessário um investimento nas aulas públicas. Nesse sentido, o governador da capitania da Bahia, em 1810 estabeleceu a Aula de Comércio e, em 1812, registram-se algumas cadeiras para a instrução pública, como Matemática, Anatomia e Operações cirúrgicas, Cirurgia prática, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Gramática Latina. Foi nesse ano que se estabeleceu o Curso de Agricultura na capital da Província.

D. João trouxe para a Colônia a principal biblioteca de Portugal, a Real Biblioteca<sup>47</sup>, instalada no Rio de Janeiro. Em 1811, na Bahia, também foi inaugurada uma biblioteca pública, com o objetivo de oferecer recursos pedagógicos aos professores e alunos.

Segundo Freire (1993), permaneceram as aulas avulsas de ler e escrever no nível elementar e as demais cadeiras avulsas no nível secundário. Em decorrência da ampliação dos serviços públicos, aumentou-se a quantidade de aulas de ler e escrever. Pelo mesmo motivo, passou a se exigir formação especializada, tomando-se como pré-requisito o acesso ao livro, à leitura, nas mais diversas áreas requisitadas: carreira sacerdotal, direito, cirurgia, farmácia, comércio, navegação, atividades militares e exercícios de cargos públicos. (VILLALTA, 2000).

---

<sup>46</sup> Foi ampliado, transformando-se, em 1832, na Faculdade de Medicina, cujo curso tinha duração de cinco a seis anos. (NUNES, 1997b).

<sup>47</sup> Hoje, chamada Biblioteca Nacional, sediada no Rio de Janeiro.

## 4 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

### 4.1 O SÉCULO XIX E A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA

A nacionalidade brasileira passou a ser construída ao longo do século XIX, não apenas por causa da independência política, mas pelo desejo de se igualar aos Estados nacionais que, naquele momento, já se consolidavam. Países como Inglaterra e França iriam servir de referência para a nação brasileira, principalmente no que se refere aos ideais de civilização e de modernidade.

Para consolidar a nação, seria necessário construir sua história. Para isso, foram criados Institutos Geográficos e Históricos por todo o Brasil. A primeira narrativa do país foi produzida em 1843, pelo alemão Friedrich von Martius, biólogo<sup>48</sup> e antropólogo, que apresentou uma imagem do Brasil associada à cultura portuguesa, na qual o negro e o índio eram subordinados à cultura do branco. Esse pensamento influenciou muitos intelectuais brasileiros, principalmente da área médica, que, à época, tomavam como parâmetro as condições de vida européias.

Quando a nação se propôs a reconhecer sua identidade, tentou apagar o que havia de diverso, considerado negativo, promovendo a imagem apenas de um padrão. Para tanto, foram criadas diversas instituições – políticas, judiciais, educativas, entre outras. No que se refere às instâncias educativas formais, o Estado brasileiro passou a olhar a escola, vislumbrando a possibilidade de ela tornar-se uma das instituições responsáveis pela construção desse ideal da nação brasileira, como um instrumento de padronização e de controle social, que poderia uniformizar valores, comportamentos e atitudes.

---

<sup>48</sup> Depois da valorização do método científico experimental, desde o final do século anterior, o método das ciências naturais vai servir como referência para explicar todos os fenômenos, inclusive os sociais.

## 4.2 A PADRONIZAÇÃO LINGÜÍSTICA

*Assim entra no cenário lingüístico brasileiro ao longo do século XIX um elemento novo que é a normatização lingüística explicitada, coercitiva, que, até então, só atingiria raros, sobrepondo-se às normas lingüísticas consensuais dos diversos grupos sociais que constituíam e constituem a sociedade brasileira. (MATTOS E SILVA, 2004b).*

À medida que o século XIX foi avançando, foram intensificando-se as estratégias para consolidação do Estado nacional. Nesse momento, no intuito de promover a padronização de usos no país, um dos aspectos que concentrou atenções foi a língua, sendo exigidas dos falantes a pureza e a polidez nos seus usos. Dessa forma, discussões em torno da língua nacional, ou melhor, dos usos lingüísticos que deveriam servir como padrão nacional, foram promovidas.

Como foi dito no capítulo 1, desde o Romantismo, com sua ênfase nos traços socioculturais brasileiros, escritores, como José de Alencar, já demonstravam reconhecer a distinção entre a língua portuguesa europeia e a língua que se usava aqui no Brasil, passando a valorizar esta última. Portanto, os escritores brasileiros já começavam a usar formas próprias do português do Brasil, embora recebessem severas críticas (PAGOTTO, 1998). A intenção dos escritores românticos não chegou aos manuais didáticos brasileiros. Pelo contrário, observam-se em gramáticas do século XIX, na parte intitulada vícios de linguagem, ou brasileirismos, ou provincianismos, ou mesmo barbarismos, alguns fenômenos lingüísticos registrados, provavelmente usados pelo povo brasileiro, não se sabe de que grupo social exatamente, que eram condenados pelos gramáticos. Mas, que parâmetros os gramáticos seguiam para decidir quais fenômenos deveriam ser usados e quais os que deveriam ser condenados?

Para Pagotto (1998), o projeto político da elite de então propunha formar uma nação centrada no elemento branco e pautada em valores europeus, com uma base cultural homogênea. E era o Estado que deveria promover a consolidação dessa nação. Mesmo querendo independência, a elite brasileira tentava se manter,

culturalmente, idêntica à europeia, pois acreditava que se tornaria destacada dos demais segmentos sociais brasileiros.

Sobre esse tema, afirma Faraco (2002, p.43):

Por trás dessa atitude excessivamente conservadora, além de uma herança de pesada tradição normativa dos países de línguas latinas, está o desejo daquela elite de viver num país branco e europeu, o que a fazia lamentar o caráter multirracial e mestiço do nosso país (aspirando, de modo explícito até a década de 1930, a um 'embranquecimento da raça'); e, no caso da língua, a fazia reagir sistematicamente contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão lingüístico lusitano.

Ao resgatar aspectos relacionados à configuração da nação brasileira no final do século XIX, Pagotto (1998) demonstra o paradoxo da questão lingüística, revelando que a elite brasileira desprezou a língua nacional elegendo a norma culta do português europeu, fundamentada por um discurso científico tendencioso.

Vale ressaltar, também, que a própria elite mantinha, durante um período, seus filhos estudando em Portugal, o que os fazia se destacarem pelos usos lingüísticos. É interessante observar, também, que alguns professores que ministravam aulas no Brasil eram de origem portuguesa. Os intelectuais que se destacavam na sociedade brasileira geralmente eram homens que viajavam pela Europa e tinham um contato bem próximo com os padrões europeus e, no que se refere à língua, com os padrões lusitanos. Embasados na concepção científica da biologia de que a mistura enfraqueceria a espécie, defendia-se a vitalidade da língua por meio da pureza e da polidez. O padrão lingüístico nacional não poderia ser "contaminado" por usos que não fossem os lusitanos.

Professor Abílio César Borges<sup>49</sup>, o Barão de Macaúbas, também expressava essa preocupação com a pureza e polidez da linguagem. Pedagogo e médico, autor de diversos manuais de leitura e escrita para o ensino primário<sup>50</sup>, professor Abílio César Borges era um homem que viajava pela Europa e tinha acesso ao que havia de mais novo na área de educação. Havia sido, nos anos de 1856 e 1857, Diretor de

---

<sup>49</sup> Natural de Rio de Contas-Bahia. Fez o curso de Medicina no Rio de Janeiro, mas voltou para a Bahia e, em 1847, fundou o Ateneu Barrense e o Gymnasio Bahiano, no qual estudaram Castro Alves e Rui Barbosa. Aborrecido com a interferência da política na educação, fechou os colégios e foi para o Rio de Janeiro, em 1871, onde fundou o Colégio Abílio. O título de Barão de Macaúbas foi dado em 1881 por decreto imperial de D. Pedro II

<sup>50</sup> Um de seus manuais será comentado mais adiante na parte referente a materiais didáticos.

Instrução Pública da Província da Bahia. Lutou pela substituição do material didático referente à leitura, que eram, até então, os autos dos cartórios e os textos da Constituição, propondo textos com temas apropriados às crianças. Publicou livros educativos, acessíveis financeiramente ao público, sendo muitos deles doados para outras províncias.

Sobre a concepção de escola como instituição responsável e necessária para a difusão do padrão da norma lingüística, vale atentar para a avaliação do professor Abílio César Borges em relação ao ensino de língua portuguesa na Bahia. Em 1868, já diretor do Gymnasio Bahiano, colégio criado por ele, e, em carta dirigida ao Conselheiro Paulino José Soares de Souza, ligado ao imperador, o professor Abílio demonstrou que a língua portuguesa era desprezada nos diversos níveis de ensino, principalmente no secundário. Segue um trecho da carta:

Ao ler as instruções sobre os exames de preparatório mandadas executar ultimamente por V. Ex., onde a tudo sabiamente se provê em prol da instrução secundaria, e que por isso mesmo valeu-lhe as iras dos apóstolos da ignorância, assomou-me ao espirito uma consideração, que desde muito me preocupa: quero falar do total esquecimento da língua portugueza, a qual não só nunca figurou no numero dos preparatórios, sinão que da mesma nenhum cabedal se faz na apreciação das provas nella escriptas. [...] Mas dirá alguém, que se não falla da nossa língua nos programmas, porque subentendido é que bem sabe a sua, quem se propõe a ser examinado nas línguas estranhas. [...] Dannoso engano, de que para logo se desenganaria esse tal, si tomasse algumas das ditas provas, e as examinasse. (BORGES, 1880, p. 15).

Pela fala do Barão de Macaúbas fica claro que não há uma obrigação do estudo da gramática da língua portuguesa nas escolas da Bahia. Ele afirmava, com base em informações de terceiros, que também nas outras províncias, dos candidatos que faziam os exames, pouquíssimos eram os que sabiam escrever a língua nacional, revelando que não conheciam sua ortografia nem gramática. Acusa então a falta de atenção do governo nesse sentido:

Também os poderes públicos, parece, concorrem para o despreço em que se tem a língua pátria, porquanto não me consta que, afora o Collegio de D. Pedro II, (cujos estudos não gozam de grande conceito) existiam no paiz cadeiras superiores da mesma; e uma que nesta província havia, foi, ha muitos anos, suppressa por 'inutil!!!!'. (BORGES, 1880, p. 15).

Infere-se dos trechos acima que há uma distância entre o que os manuais prescreviam e o que as pessoas usavam de fato. A seguir, um trecho através do qual se observa o parâmetro da língua portuguesa defendido pelo professor Abílio César Borges:

E não terá escapado, sem duvida, á V. Ex. o lastimoso estado da linguagem portugueza no jornalismo brasileiro, com poucas excepções, assim como em theses de doutorandos, discursos de parlamentares, correspondência particular e outros escriptos, onde são frequentemente postergadas as regras mais simples da grammatica, e em toda a maneira injuriada e corrompida a bella língua de Vieira e de Camões [...].(BORGES, 1880, p. 15-6).

Observa-se que, quando o professor Abílio indicou os referenciais para o “escrever bem”, citou Vieira e Camões, ambos europeus.

E continuou dizendo que esse mal

[...] procede não só de se não exigir exame da língua portugueza como preparatório, sinão tambem de se não dar o mínimo valor na apreciação e julgamento das provas das outras matérias. [...] O estudo de lingua portugueza tem cahido no lamentavel abandono. (BORGES, 1880, p. 16).

Isso porque os professores só condenavam os “erros” nas provas de língua estrangeira, não os observando na língua portuguesa. Será que o padrão recomendado para a escola estava tão distante do falar também do próprio professor, que este sequer identificava os “erros” dos alunos?

Professor Abílio afirmava que, para se compreender os livros estrangeiros usados nas carreiras científicas e literárias, seria necessário apenas saber ler, não havendo necessidade de ir a fundo na gramática das línguas estrangeiras. Usando esse argumento, ao final da carta ele faz a seguinte sugestão ao Conselheiro:

E por que não poderá V. Ex. aplicar, desde logo, o radical de incluir o exame serio do portuguez no numero de preparatórios exigidos para a matricula nas diferentes faculdades, dependendo talvez isso de legislação especial, recommende ao menos V. Ex. aos respectivos directores que, nos exames de Fevereiro, sejam as provas escriptas em portuguez tidas em particular attenção no julgamento final: e creia que com isso careara um titulo mais á benemerência, o que tem já incontestável jus, como cultos das lettras, acrescentando-lhe o invejável de *restaurador da língua nacional*. [...]

Fora de proposito não será talvez lembrar a V. Ex. a necessidade da criação de cadeiras de grammatica philosophica e litteratura

portuguesa em todas as capitães de províncias. (BORGES, 1880, p. 17-18).

Professor Abílio seguiu para o Rio de Janeiro em 1871 e continuou criticando a falta de domínio da língua portuguesa refletida na escrita dos estudantes. Propôs alguns critérios para que, nos exames do ensino secundário, a língua portuguesa estivesse contemplada, antes de qualquer outra prova de língua estrangeira, como o francês e o inglês.

Fica evidente, diante do exposto, que o estudo da gramática da língua portuguesa não era a prioridade. No estudo de línguas, o que se valorizava era a língua francesa, inglesa e, ainda, a latina. Com crítica tão severa ao fato de os alunos não estarem escrevendo a língua nacional de maneira adequada, percebe-se que, no fundo, o que o professor Abílio criticava era essa língua distinta do padrão europeu. Ainda que houvesse cadeira de língua portuguesa, como não era requisito para os exames admissionais para o ensino superior, os alunos não as cursavam.

No relatório de 1881, registrado pela Diretoria da Instrução Pública, revela-se mesmo o desinteresse com as cadeiras relacionadas ao ensino da língua portuguesa. Rethorica, poética e literatura nacional deixaram de funcionar no Liceu Provincial por falta de alunos. Em 1882, de 124 alunos matriculados no Liceu, apenas 14 faziam a cadeira de Gramática Filosófica e nenhum fazia a de Retórica.

Ainda no final do século, registra-se, por exemplo, nos pareceres sobre o projeto do Código Civil Brasileiro, que a preocupação do baiano Rui Barbosa, abolicionista e republicano, era maior com o uso da língua do que, efetivamente, com os conteúdos. Rui Barbosa chamava sempre a atenção para as questões gramaticais, o que o fez travar polêmica sobre o assunto com o também baiano Carneiro Ribeiro. Vale ressaltar que este último era filólogo, professor da cadeira de Gramática Filosófica desde 1870, e autor de manuais de gramática. Se ele não estava usando formas adequadas da língua, como poderia ensinar gramática? Será que da parte de Carneiro Ribeiro não havia preocupação com o padrão lingüístico a ponto de um profissional da área jurídica lhe fazer críticas?

Fatos dessa natureza demonstram, então, que numa sociedade diversificada, plural, mesmo pessoas de nível de escolaridade superior não estavam

“obedecendo” aos padrões da língua portuguesa. Mas, qual seria o padrão considerado por Rui Barbosa? Se considerarmos que ele era um jurista que tinha acesso internacional e que, portanto, dominava outras línguas, como era comum na época, é possível inferir que seu padrão era o europeu, portanto o lusitano.

Ainda que tenha sido objeto de discussão e crítica em relação ao seu ensino, a língua portuguesa ensinada nas escolas, na segunda metade do século XIX, pautava-se na gramática geral de cunho filosófico e orientação purista. Só a partir do final do século é que se volta para uma análise mais específica da língua portuguesa, seguindo o método históricocomparativo. Embora contemplasse a língua portuguesa, sua referência eram os usos dos escritores clássicos portugueses, não os brasileiros.

Para essa compreensão, e tomando as concepções de norma explicitadas no capítulo 1 deste trabalho, Lucchesi (2002, p. 79) reflete sobre de que maneira esse discurso em defesa do padrão europeu se expressou nos manuais didáticos distanciando-se das normas brasileiras, tanto populares quanto cultas, da seguinte forma:

[...] ao se definir a norma-padrão brasileira com base nos usos do português europeu (cf. Pagotto, 1998, p. 56), esta norma subjetiva, que fornece as bases do padrão normativo pedagógico, acaba por descolar das tendências em curso nas normas objetivas brasileiras, tanto na norma culta quanto na norma popular.

Isso ocorreu de fato, se verificarmos os discursos anteriormente citados de professor Abílio César Borges ou de Rui Barbosa, atentando para a falta de domínio da língua, o que significa que outras normas estavam em curso, mesmo para uma população que freqüentava a escola. Ressalte-se que as escolas estavam se expandindo na Província e os alunos que a freqüentavam vinham de camadas sociais diversas, trazendo consigo outras normas lingüísticas. As gramáticas pedagógicas expressavam as divergências em relação ao padrão lingüístico que deveria ser considerado. Em relação às periodizações estabelecidas para a classificação do processo de gramatização do português no Brasil, verifica-se que a segunda metade do século XIX representa um momento de transição, quando a inovação da língua nacional tende a superar o conservadorismo referenciado na língua européia, tendo

como “divisor de águas” a gramática de Júlio Ribeiro, em 1881. Conforme mencionado anteriormente, antes desta, as gramáticas tinham orientação filosófica; depois, algumas passaram a se pautar nos estudos histórico-comparativos, ou seja, científicos, corrente que marcou o final do século XIX. (cf. FÁVERO e MOLINA, 2006).

O final do século XIX também foi marcado pelo Programa de Língua Portuguesa instituído no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, que serviu de parâmetro para os demais Estados do Brasil (cf. GUIMARÃES, 2004; FÁVERO e MOLINA, 2006), demonstrando a busca eficaz de padronização da língua no território nacional.

Mas essa necessidade de padronização, não apenas em relação à língua, mas aos valores, hábitos e comportamentos em geral, se deu não só pela busca de identidade; essa foi a forma também que a elite brasileira encontrou de garantir seus valores em resposta à diversidade presente num país que se configurava tão distinto.

#### 4.3 A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE DIFUSÃO DO IDEAL DE NAÇÃO

No século XIX, o Estado passou a ver a escola como possibilidade de disciplinar os indivíduos e padronizar os comportamentos, isso não apenas no Brasil, mas nas nações que se consolidavam. O objetivo era que a escola fosse a instituição responsável para adaptar o cidadão ao meio, de acordo com o modelo proposto pelo Estado. Vale ressaltar que, nessa época, difundia-se a concepção de escola reprodutora (cf. FREITAG, 2005). Para entender esse aspecto, segue breve histórico das leis e dos decretos relacionados ao ensino no Brasil nesse período.

##### **4.3.1 A primeira Constituição brasileira e a Lei Geral do Ensino**

Embora o Brasil houvesse proclamado sua independência política em relação à metrópole em 1822, foram mantidos, na esfera econômica, o modelo de produção escravista e a monocultura de exportação, e na esfera social, de um lado, um grupo seletivo e pequeno de donos de terra e dos meios de produção, e do outro,

uma grande população de escravos e de homens livres em condições precárias de existência.

Mesmo assim, a primeira Constituição brasileira, ainda que teoricamente, expressava os ideais iluministas em relação ao ensino, decretando gratuidade para o ensino primário. Antes de pensar no avanço da Constituição, é necessário definir quem eram os cidadãos brasileiros contemplados com a lei. A Constituição estabelecia como cidadãos brasileiros apenas os que tivessem nascido no Brasil (libertos ou livres). Dessa forma, continuava excluindo os escravos, portanto a maioria da população brasileira, proibindo-lhes de aprender a ler e escrever.

Nunes (1999) chama a atenção para o fato de que, embora a gratuidade da instrução primária tivesse sido lançada à responsabilidade do Estado, não ficava explícita na letra da lei a obrigatoriedade deste ensino aos considerados cidadãos. Nesse sentido, o Estado brasileiro não se sentia responsável por providenciar escolas para todos os brasileiros com idade escolar. Entretanto, mesmo não se sentindo na obrigatoriedade de fornecer subsídios para que o ensino contemplasse toda a população específica, a Comissão de Instrução Pública apresentou projeto de Lei com o objetivo de fundar escolas no país.

O século XIX foi marcado pela formação dos sistemas nacionais de ensino no mundo.<sup>51</sup> Embora a Primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, tenha determinado a gratuidade do ensino primário, uma atenção maior ao ensino só vai ser dispensada três anos depois, com a Lei Geral do Ensino, promulgada em 1827, com o objetivo de tornar efetivo o que a Constituição dizia em relação ao ensino no Brasil. Na Lei Geral do Ensino, a prioridade foi a criação de escolas primárias nos lugares populosos. Em decorrência disso, houve uma preocupação, também, com a formação do professor<sup>52</sup> para essas escolas e com o método de ensino que deveria ser adotado.

A partir desse momento de Brasil independente, as *aulas régias avulsas*, implantadas por Pombal no século anterior, passaram a ser chamadas *aulas nacionais*,

---

<sup>51</sup> No Brasil, como se verá mais adiante, pela sua descentralização política promulgada com o Ato Adicional de 1834, esses sistemas de ensino foram instituídos pelas províncias.

<sup>52</sup> No século anterior, os professores das aulas régias não tinham formação específica. Geralmente eram padres de diversas ordens ou profissionais liberais – médicos, advogados, entre outros.

e as escolas de primeiras letras passaram a ser chamadas *escolas nacionais*, no intuito de frisar a identidade nacional (SILVA, 1999).

A revolução industrial trouxe consigo a demanda por uma massa de operários que deveriam saber ler, escrever e contar. Como o século XIX foi o século do método científico, deveria haver um método que fosse eficaz, ou seja, que atingisse um número maior de alunos com a utilização de poucos recursos materiais e humanos e num reduzido espaço de tempo. Nesse sentido, foi desenvolvido na Inglaterra o método do Ensino Mútuo, que, apenas com um professor e um único espaço para sala de aula, era possível instruir em média 500 alunos.

No Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827 determinou a adoção do método do ensino mútuo, importando-o da Inglaterra. Havia uma preocupação com uma sociedade que desejava atingir a modernidade, alcançando as nações civilizadas. Além do mais, o método do ensino mútuo se adequava à realidade brasileira pelo menos em um aspecto: o grande número de crianças que precisavam ser alfabetizadas, mas o pouquíssimo número de professores para tanto.

Embora a Lei Geral do Ensino tivesse sido sancionada em 1827, só foi efetivada com o Ato Adicional de 1834. A necessidade de o Estado controlar o povo foi tamanha que este ato fez descentralizar o ensino, passando o elementar e secundário para responsabilidade das províncias, permanecendo apenas o superior sob responsabilidade do governo central. Dessa forma, o governo central tinha os presidentes de províncias sob seu comando e estes realizavam o controle das populações de cada localidade.

Para que as escolas primárias fossem criadas, o governo central solicitou que cada província realizasse um levantamento e indicasse o número de escolas necessárias, bem como os locais onde as escolas deveriam ser construídas. Segundo Nunes<sup>53</sup> (2006), a partir do levantamento feito por Domingos Afonso Rebello, em sua *Corografia ou Abreviada história geográfica do império do Brasil*, documento editado em

---

<sup>53</sup> *A situação educacional baiana no final do reinado de Pedro I (1828-1832)*. Trabalho apresentado no VI congresso Luso Brasileiro de História da Educação realizado em Uberlândia de 17 a 20 de abril de 2006 e encaminhado para publicação num próximo número da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

1829, foi constatado que em 95 das 107 freguesias então existentes na Bahia já havia escolas de primeiras letras; das 95 escolas, 59 eram nacionais (públicas) e 36 eram particulares. Mesmo assim, a Bahia queria mais escolas inclusive para meninas, como se constata no trecho a seguir:

Para o bom cumprimento da lei de 15 de outubro de 1827, o Conselho Geral da Província baiana apenas em 1830 mandou a relação das escolas primárias públicas existentes e as que eram necessárias criar. Finalmente, em 16 de junho de 1832, a Regência trina baixou um decreto mantendo 70 escolas já existentes (das quais 7 femininas) e criando mais 94 (14 para meninas). (NUNES, 2006)

Segundo Nunes (2006), havia também na Província 65 aulas de Gramática Latina, entre públicas e particulares, o que demonstra que, independentemente do poder público, a população se mobilizava para oferecer escolas para as crianças e os jovens. Vale ressaltar que a Bahia fora um local de grande desenvolvimento econômico e cultural, tendo sido, inclusive, por dois séculos, a capital do país. Embora no início do século XIX se encontrasse em decadência, ainda restava a perspectiva de formação acadêmica para os filhos de fazendeiros e de funcionários públicos, bem como acesso à leitura, escrita e cálculo para as crianças via escola.

#### **4.3.2 Como estava a Bahia nesse contexto?**

A Bahia fora, no século XVII, detentora da primazia na produção e no comércio internacional de açúcar, o que garantiu riqueza e poder para os donos de fazendas e senhores de engenho, à custa do empobrecimento da população. No século XVIII, a descoberta das minas no sertão promoveu uma nova situação econômica e social, fazendo surgir os fazendeiros e vaqueiros<sup>54</sup>, mas que entra em declínio no século seguinte. O impacto causado com a decadência da indústria do açúcar deixou um excedente de mão-de-obra, que não foi possível contemplar com a descoberta das minas, já que fazendeiros e vaqueiros passaram a viver da agricultura de subsistência, e a mão-de-obra usada na pecuária era mínima. Alguns escravos

---

<sup>54</sup> Expandiu-se a criação de gado e de mula, principalmente para o transporte.

foram trabalhar na capital, em novas atividades, como serviços domésticos. Entretanto, não havia circulação de mercadorias, porque não havia quem disponibilizasse de recursos financeiros para comprá-los e os gêneros de primeira necessidade tinham custo altíssimo (OLIVEIRA, 2003).

A falta de alimentação e de saneamento básico causava doenças na população, inclusive epidemias, o que provocava mais miséria social.

Até a primeira metade do século XIX, criaram-se alternativas. No Recôncavo, a produção do fumo e a indústria têxtil, tecnicamente avançadas, foram impulsionadas para envolver parte da mão-de-obra excedente. Salvador e o Recôncavo passaram a ser o primeiro pólo de indústria têxtil do Brasil, embora o setor industrial não se achasse avançado. O trabalho foi deixando de ser escravo para, aos poucos, tornar-se assalariado. Os senhores também passaram a alugar seus escravos ociosos para alguns empresários.

Algumas pessoas trabalhavam no porto, outras no pequeníssimo comércio, outras como artesãos. Havia também os funcionários públicos, inclusive os militares. Mesmo essas atividades alternativas não conseguiram ocupar a mão-de-obra que antes estava envolvida na produção do açúcar. A população havia crescido e se encontrava em estado crítico de pobreza e sem perspectiva de trabalho e renda.

Sobre essa situação, Fraga F<sup>o</sup> (1996) constata o seguinte:

Como ocorreu em outras sociedades escravistas, a economia baiana mostrou-se pouco flexível à incorporação da mão-de-obra livre ao mercado de trabalho. Por conta disso, o homem livre assumia condição de verdadeiro deslocado. No século XIX, esta situação tornou-se crítica, uma vez que não havia espaços econômicos suficientemente amplos para absorver um contingente populacional em permanente crescimento. Durante grande parte da segunda metade do século XIX, quando a escravidão foi mais questionada, os escravos continuaram a merecer a preferência dos senhores de engenho. Em Salvador, os trabalhadores livres tinham de disputar, quase sempre em condições desiguais, com os donos de escravos as limitadas oportunidades do mercado de trabalho.

A escolarização era, nesse momento, privilégio de poucos. A sociedade não via o ensino como perspectiva. Essa noção era fruto de uma sociedade rural, que, mesmo com a abolição, só vislumbrava o trabalho braçal, para o qual não era

necessário adquirir saberes escolares. Para os poucos que conseguiam oferecer sua força de trabalho, eram necessários apenas rudimentos de leitura, escrita e cálculo. Além disso, o estado de pobreza em que se encontrava a maioria da população permitia pensar-se apenas em soluções imediatas, relacionadas mesmo com a subsistência. Somente os filhos dos grandes fazendeiros e de funcionários públicos de alto escalão cogitavam uma formação acadêmica, objetivo já bem próximo de ser alcançado, pois, nesse momento, já havia alguns cursos superiores de qualidade no país.

O Estado e as elites deveriam estar preocupados com tal situação, que aprofundava as desigualdades sociais, aumentando a miséria. Diante dessa situação, restava conter a população insatisfeita.

#### **4.3.3 Escola primária na Bahia na segunda metade do século XIX**

Na segunda metade do século XIX, os ensinos primário e secundário já estavam sob responsabilidade da província. Nesse momento, o ensino primário era ministrado por escolas públicas, por escolas particulares<sup>55</sup>, as quais passaram a ser significativas com o advento da República, e por instituições filantrópicas. As escolas eram divididas em masculinas, femininas e mistas. Os conteúdos para o nível primário de ensino constituíam-se apenas dos ensinamentos referentes à leitura, à escrita e ao cálculo. Pelos Relatórios de Instrução Pública, pôde-se fazer o levantamento do número de escolas e verificar que, ao longo do período, houve um crescimento no número de escolas públicas na Bahia, conforme a tabela 1 a seguir:

---

<sup>55</sup> Sobre as escolas particulares, poucas informações foram conseguidas, porque, segundo muitos diretores de instrução pública, as mesmas não lhes encaminhavam os mapas estatísticos com rigorosa frequência. Algumas instituições filantrópicas disponibilizaram dados relacionados ao ensino. Dessa forma, os dados das escolas públicas, ainda que não tenham sido precisos, constituíram o material estatístico privilegiado para a discussão aqui proposta.

**TABELA 1 – ESCOLAS PÚBLICAS NA BAHIA / SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX**

ANO	MASCULINAS	FEMININAS	MISTAS	TOTAL
1867	200	50	-	250
1871	209	60	-	269
1878	315	172	2	489
1880	348	226	4	578
1881	362	238	10	610
1882	362	233	21	616
1886	367	237	38	642
1890	347	259	135	741
1892	333	264	158	755
1893	NÃO INFORMADO	NÃO INFORMADO	NÃO INFORMADO	755
1899	282	228	204	714 <sup>56</sup>

FONTE: Relatórios da Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado da Bahia, 1867 a 1899 (IGHBa).

Observa-se na tabela 1 que, em três décadas, triplicou-se o número de estabelecimentos escolares públicos e aumentou-se consideravelmente o número de escolas femininas e mistas, demonstrando a demanda feminina por escolas, espaço anteriormente freqüentado apenas pelos homens, já que, para as mulheres, era suficiente os saberes domésticos.

Desde 1879, o presidente da Província, Antonio de Araújo Aragão Bulcão, já sugeria a criação de escolas mistas e não distintas para os dois sexos. A tabela 2, a seguir, revela que o número de meninas foi equiparando-se ao dos meninos, principalmente com o advento da República.

<sup>56</sup> 614 (Públicas Municipais, exceto as da capital) e126 (Estaduais).

**TABELA 2 – TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS / SEXO**

<b>ANO</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>PERCENTUAL</b>	<b>FEMININO</b>	<b>PERCENTUAL</b>	<b>TOTAL</b>
1867	7.885	78,5	2.155	21,5	10.040
1871	10.254	77,5	2.973	22,5	13.227
1880	14.201	65,6	7.425	34,3	21.626
1882	12.883	63,3	7.463	36,7	20.346
1892	12.121	48,4	12.914	51,6	25.035
1893	15.999	56,0	12.543	44,0	28.542

FONTE: Relatórios da Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado da Bahia, 1867 a 1893 (IGHBa).

#### **4.3.4 Escolas noturnas**

Para contemplar a população adulta que não tivera oportunidade de freqüentar a escola na idade adequada, foram oficializadas, em 1873, as escolas noturnas. No relatório de 1872, o presidente da Província afirma que são recentes, mas estão sendo bastante procuradas, por isso os professores têm aberto escolas espontaneamente. Justifica a demanda afirmando que os adultos desejam instruir-se para sair do estado de “embrutecimento”. E sobre as escolas noturnas, dá o seguinte depoimento: “As escolas noturnas, que já operam notável movimento nas classes laboriosas e assalariadas, estão destinadas a representar um papel da mais alta importância na nossa estatística, nos nossos costumes e no bem público” (BULCÃO, 1879, p. 9). As escolas noturnas se localizavam em várias freguesias da capital (Sé, Santo Antonio, Sant’Anna, Conceição da Praia, Rua do Passo, Penha e Victoria).

Índices de matrículas nas escolas noturnas são expressos na tabela a seguir, e verifica-se a diminuição nos índices à medida que os anos passam, revelando um provável descrédito na eficácia deste ensino.

**TABELA 3 – MATRÍCULAS EM ESCOLAS NOTURNAS**

<b>ANO</b>	<b>MATRÍCULA</b>
1873	648
1874	343
1875	275
1876	267
1878	420
1879	308
1880	287
1881	263
1882	311

FONTE: Relatório da Diretoria de Instrução Pública de 1883 (IGHBA)

De acordo com o presidente da Província da Bahia, no relatório de 1879, a população, nesse momento, está “[...] ávida por saber, tanto que se matriculam (nos cursos noturnos), mas as condições provocam evasão” (BULCÃO, 1879).

De acordo com o Presidente da Província, Antonio de Araújo Aragão Bulcão (1879), as condições para o funcionamento de escolas noturnas eram insuficientes e até inadequadas, porque as escolas funcionavam em casas com mobílias não apropriadas para adultos; o método também não atendia ao processo de aprendizagem de adultos; os professores eram formados para ensinar apenas crianças e adolescentes, portanto, não desenvolviam metodologia específica para o ensino de adultos. Estes e outros aspectos comprometeram a eficácia desse ensino.

Quando se instituiu o ensino público para adultos, os professores abriram escolas espontaneamente, mas, com a falta de auxílio do governo, principalmente em relação à remuneração, as escolas foram sendo fechadas.

Dantas, Vice-Presidente da Província em 1882, justificava a importância das escolas noturnas para os trabalhadores, criticando sua pouca quantidade, o que demonstrava sua preocupação com a preservação da ordem social:

Forçoso é confessar, são ellas demasiadamente reduzidas. Não podem satisfazer de modo algum ás classes operarias, que precisam

de instrução, 'para que fação do salário um bom emprego, não dissipando a saúde, as forças e o bem estar nas grosseiras excitações da taberna'.

Principalmente agora é indispensável cuidar d'essa instrução, e muito seriamente: o saber ler e escrever é já condição para ser-se inscripto nos registros eleitoraes do Império.

A exigência da lei deve responder a acção protectora da lei. Retirar dos comícios populares aquelles que não aprendem porque não têm escolas, é sobremaneira injusto.

Cinco escolas para adultos n'uma cidade, como a capital da província, não podem prestar todos os serviços á instrução das classes pobres. (DANTAS, 1882, p. 26 e 27).

Interessante observar, nesse sentido, que a população de libertos, distantes da sistematização da norma, pela fala ou pela escrita, permanece nesse nível, visto que poucas escolas absorveram essas pessoas, já que não era obrigatório para o governo instruí-los formalmente. Nesse sentido, de que forma poderiam adquirir uma norma distante do seu cotidiano, de sua realidade?

#### 4.3.5 A formação dos professores

*Por essa época, raros professores se encontravam nas aldeãs sabendo lêr, escrever e contar bem. Liam mediocrementemente, escreviam soffrivelmente, com a mão assentada e calculavam mal (...). O que se podia esperar de homens grosseiros, que, de ordinário não escolhiam esta profissão senão para evitar as fadigas mais árduas da lavoura? (SARAZIN, 1854).*

Ao longo do século, o movimento abolicionista foi-se configurando. E a conseqüente reação das elites para conter os rebeldes foi também endurecendo. A segunda metade do século XIX é marcada por movimentos republicanos e pela intensificação de movimentos em prol da abolição. Uma seqüência de leis, iniciadas desde a primeira metade do século com a proibição do tráfico, vai reduzindo as possibilidades da manutenção do regime escravista, embora as elites estivessem tentando sufocar o movimento abolicionista.

Dessa forma, em 1850, promulgou-se a Lei Eusébio de Queiroz, que libertou os escravos acima de 65 anos; em 1871, promulgou-se a Lei do Ventre Livre, o que permitiu que os filhos de escravos nascidos a partir dessa data fossem considerados livres. O movimento se intensificou, resultando na abolição em 1888.

Em paralelo, o movimento republicano vai se alastrando e os movimentos reacionários também vão ganhando corpo. Esse período foi, então, marcado por manifestações sociais, envolvendo grupos de interesses diversos da sociedade baiana. E como conciliar tantos interesses?

Houve, nesse momento, uma preocupação dos governantes em relação ao ensino e, principalmente, à formação de professores para o ensino primário. Isso porque, de acordo com Villela (2000, p. 104),

O movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social.

Num contexto de manifestações populares numa nação ainda em processo de formação, a escola se apresentava como instrumento de controle social. Criavam-se as escolas primárias e, para garantir seu funcionamento e eficácia, eram necessários professores. No intuito de formar esses professores, foram criadas as Escolas Normais do Brasil, seguindo o modelo das Escolas Normais da França, implementadas após a Revolução Francesa e exportadas para outros países. O nome “Escola Normal” foi dado exatamente com o objetivo de atender à necessidade do Estado de normatizar hábitos e comportamentos considerados bons, destruindo os “maus”, sendo estes associados, principalmente, às classes populares; uma forma de garantir a consolidação que se pretendia, padronizando comportamentos relacionados a uma elite social.

Segundo Villela (2000), para um aluno ser admitido na Escola Normal, era necessário apresentar comprovante, emitido pelo juiz de paz ou pelo padre local, sobre sua conduta moral, em seguida deveria fazer uma prova de leitura e escrita. Para a aprovação, esta última tinha um peso menor, ou seja, era mais importante que o professor demonstrasse boa conduta moral do que domínio de conteúdos e habilidades na área, isso porque esse professor era formado para inculcar valores morais e padronizar comportamentos, não necessariamente para educar. Os professores deveriam receber instruções para trabalhar com o novo método, o do Ensino Mútuo, nas escolas das capitais. Os conteúdos para o ensino seriam: ler e

escrever, as quatro operações de aritmética, decimais e proporções, geometria prática, *gramática da língua nacional*, moral cristã, doutrina católica. O ensino da leitura deveria ser realizado a partir da Constituição do Império e da História do Brasil.

A primeira Escola Normal registrada foi a de Niterói (1835) e a segunda a da Bahia (1836), sendo que esta só passou a funcionar em 1842, em decorrência das manifestações populares, principalmente da Sabinada<sup>57</sup>. A primeira Escola Normal da Bahia foi apenas para homens. Só em 1847, criou-se a de mulheres.

A preocupação com a criação de escolas foi acompanhada por uma preocupação também com a formação dos professores, contemplando, inclusive, as mulheres. Entretanto, é importante destacar que, apesar de a Bahia ter sido uma das primeiras províncias a implementar a Escola Normal, em 1842, embora tenha sido criada em 1836, ainda no final do século os professores eram nomeados pelos chefes políticos dos municípios da Província, não pelo critério de competência, e sim de favorecimento pessoal. Somente com o advento da República, baixou-se decreto exigindo a formação dada pela Escola Normal (COSTA E SILVA, 1997).

Por outro lado, com o intuito de promover o desenvolvimento da instrução primária na Bahia, que, até então, se voltava para a iniciação na leitura e escrita por meio de preceptores particulares, foi decretada lei centrada na formação do professor de primeiras letras. Esta Lei, de nº 37, de 14 de abril de 1836, estabelecia o seguinte:

Art. 1º. Haverá na Capital desta Província uma Escola Normal, onde se habilitem os que se destinarem ao magistério da Instrução Primária.

Art. 2º. Esta Escola compreenderá duas cadeiras, uma de Ensino Mutuo, na qual se ensinará praticamente o método de Ensino Mutuo e outra em que se tratará da Leitura, Escrita, Geografia, Aritmética, Desenho Linear, Princípios da Religião Cristã, Gramática Filosofica da Língua Portuguesa, com exercícios de análise e imitação dos clássicos.

Art. 3º. A primeira cadeira, fica autorizado o Presidente da Província a mandar a Paris dois indivíduos, que saibão o Francez, escolhidos

---

<sup>57</sup> O líder do movimento foi um professor da Faculdade de Medicina. Professores do Liceu Provincial também participaram do movimento. Segundo Nunes, as escolas, não só as normais, mas também as primárias, ficaram paradas por falta de professores que estiveram presos durante três anos após a Sabinada, porque o chefe de polícia associava o prosseguimento dos seus trabalhos, bem como o recebimento dos salários, a uma convivência com a rebelião. (Informação verbal. NUNES, Antonietta de A. *Minicurso Percursos Históricos da Educação*, 22/11/2006, realizado pela Fundação Clemente Mariani, Bahia).

em concurso; a fim de que aprendam perfeitamente na Eschola Normal de Paris, o methodo theorico, e prático do Ensino Mutuo, recomendando-os á Missao Brasileira naquella Côrte, para que sejam considerados alumnos franceses.

Art. 6º. A cadeira complementar será dada em concurso ao candidato que, provando haver freqüentado com proveito as aulas de Francês, Latim, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria, se mostrar mais habilitado para este magistério. (APEB – Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa Provincial vol. I)

Quando se criou a Escola Normal da Província da Bahia, em 1836, dois professores, João Alves Portela e Manoel Correia Garcia, ambos advogados, foram enviados para a França para estudar o método do ensino mútuo<sup>58</sup> e o método simultâneo, traduzindo-os para a língua portuguesa, bem como para estudar a organização do ensino, já que estavam sendo implantados os sistemas nacionais de ensino nas nações européias. Segundo Silva (1999), esses métodos foram utilizados na formação de muitos professores baianos, até a década de 60 do século XIX, mesmo quando o ensino mútuo não era mais realizado na Província da Bahia. Esses manuais serviram de referência para todo o ensino. Dessa forma, o método individual deveria ser utilizado apenas para grupos de três a cinco alunos; o método simultâneo deveria ser utilizado em escolas que contivessem de 30 a 100 alunos; e o método mútuo deveria ser aplicado para turmas de mais de 100 alunos.

O método do ensino mútuo se pautava no princípio utilitarista – a eficácia se dava de acordo com a quantidade de pessoas contempladas pela ação – que marcou o final do século XVIII, tendo com expoente o filósofo John Stuart Mill. A proposta era de que apenas um professor desse aula para até 500 alunos em um mesmo espaço.

Segundo Silva (2000), mesmo antes de se criar a Escola Normal na Bahia, exigindo a adoção do ensino mútuo, e os professores João Alves Portela e Manuel Gracia, irem para a França, o método já era utilizado por alguns professores na Província da Bahia desde 1826.

---

<sup>58</sup> Com esse método, o grupo era dividido em subgrupos, cada qual monitorado por um aluno que demonstrava maior competência na matéria. O projeto foi transformado em lei em 15 de outubro de 1827 e sugeria “uma escola de ensino mútuo” em cada capital e em vilas onde houvesse número suficiente de alunos e escolas que o exigisse. Essa medida fazia com que, em locais com poucos professores e muitos alunos, fosse possível o ensino. (NUNES, 1999). O método de ensino mútuo e o método simultâneo serão melhor explicitados adiante.

Só em 1841, os professores que foram estudar na Escola Normal de Paris retornaram. Em 1842, a Escola Normal da Bahia passou a funcionar. Nesse ano também foi criado o Conselho de Instrução Pública, e, só em 1849, foi instituído o cargo de Diretor Geral dos Estudos.

Com o tempo, entretanto, diante da carência de professores formados pela Escola Normal e da dificuldade de deslocamento para vilas e povoados distantes, o governo permitiu que fossem admitidos professores não diplomados. Pelo levantamento de dados feito até o momento, ainda não foi possível verificar se esses professores teriam formação adequada para ensinar a língua portuguesa.

A década de 70 do século XIX se inicia com uma reforma na instrução que estabelece um aumento do número de cadeiras e torna não obrigatória a apresentação de diploma de aluno mestre para ser nomeado professor primário no interior.<sup>59</sup> Esta informação é altamente significativa para a discussão aqui proposta pois, tendo em vista que a formação do professor pela Escola Normal já vinha sendo tão criticada por se apresentar deficitária e com pouquíssimo tempo para a realização do estágio docente, é provável que a competência do professor primário que não passava pela Escola Normal ou, ainda que passasse, não concluía o curso, estava, possivelmente, vulnerável, tanto no sentido do domínio dos conteúdos, quanto da metodologia e didática adotadas. Ainda seguindo o critério centralizador de nomeação, ressalte-se que, apesar de passarem por um concurso, em geral os candidatos eram aprovados e nomeados independentemente dos resultados, por força do chefe político de suas localidades. Com tudo isso, em 1878, o então presidente da Província, Barão Homem de Melo, declara que a Bahia era a que mantinha vanguarda na formação dos professores: “Sob esse ponto de vista, a Província da Bahia adiantou-se a todas as mais, fundando e mantendo uma Escola Normal, como não tem a mesma capital do Império, e que tornou-se o typo de iguaes casas de ensino no paiz.” (MELO, 1878, p. 18-19). Ressalta ainda o presidente que, em 1866, quando era presidente da Província do Ceará, mandou cidadão idôneo habilitar-se na Escola Normal da Bahia, salientando a qualidade do ensino dessa instituição.

---

<sup>59</sup> Cf. Relatório de Diretoria de Instrução Pública de 1870.

Na Bahia, segundo Silva (2000), algumas escolas aplicaram o método do ensino mútuo, outras o ensino simultâneo, mas a maioria adaptou um ao outro.

A Escola Normal criou novas disciplinas para o curso com o Regimento de 1881. Uma delas foi Literatura Nacional. Interessante que, nesse ano, foi publicada a gramática de Júlio Ribeiro, demonstrando o lado inovador do processo de gramaticização, voltado para os usos lingüísticos no Brasil, e se passou a reconhecer a importância da literatura nacional na formação dos professores. Ou seja, já se revelava uma tendência em se afastar dos padrões dos clássicos europeus.

À medida que o tempo foi passando, o número de mulheres que buscaram seguir a carreira do magistério foi superando o número dos homens. Em 1892, o número de alunas matriculadas na Escola Normal era 207 para apenas 37 alunos. Segundo o Governador do Estado Manuel Rodrigues Lima, a diferença se estabeleceu porque a carreira de magistério se revelava como a única de prestígio, segurança e futuro para a mulher na Bahia (LIMA, 1893, p. 40).

Desde o Decreto de 1827, estabeleceu-se o concurso público. Segundo levantamento realizado por Silva (2000), os candidatos concorriam à vaga de professor pois almejavam um emprego público, pela estabilidade e pela ausência de cobrança do patrão, já que o Estado seria um “patrão invisível e despreocupado”. Geralmente advinham de setores sociais economicamente baixos. O magistério seria a garantia de sobrevivência, com salário e moradia, exceto para os padres. Mas os proventos não eram suficientes<sup>60</sup>. Sabe-se que eram mal remunerados além de o salário estar sempre em atraso. Além disso, o professor era responsável pelo aluguel da casa para estabelecer a aula, por isso a faziam na própria residência. Os professores usavam desse pretexto para ir à capital, demorando-se na viagem, deixando os alunos com prejuízo de aulas. Em muitos casos, os professores titulares desempenhavam outra atividade, portanto não ministravam aulas, o que era feito por um de seus filhos ou mesmo pela sua mulher, isso para conseguir mais

---

<sup>60</sup> “Com base na Lei de 23 de junho de 1835, que estabeleceu os salários dos Alferes (600\$000), dos sargentos (360\$000) e dos soldados (300\$000), logicamente salários anuais, veremos que os professores de primeiras letras que, nesse período, percebiam na capital e nas maiores vilas 400\$000 anuais, ainda se colocavam de fato em condição de inferioridade, uma vez que boa parte desses mestres ainda pagava do seu próprio salário os aluguéis das suas casas escolares, além de provê-las do mobiliário necessário e da sua manutenção.” (SILVA, 2000, p. 5).

proventos Os salários eram pagos na Capital da Província, para onde os professores tinham de se deslocar a fim de receber os proventos (cf. Silva, 2000).

#### 4.3.6 Métodos de ensino

Os métodos aplicados ao ensino na Bahia seguiam manuais franceses. Um intitulava-se *Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mútuo*, de autoria de M. Sarazin, e o outro, *Manual Completo do Ensino Simultâneo*, escritos por professores da Escola Normal de Paris e traduzidos para o português por João Alves Portella, à custa da Província da Bahia. (SILVA, 1999). Ressalte-se o interesse do governo.

O método de ensino mútuo<sup>61</sup> tinha o objetivo de com um número mínimo de professores instruir o maior número de alunos, tornando-se econômico e superando as deficiências do método individual, pois que neste, enquanto o professor atendia a um aluno separadamente, os demais se tomavam inquietos, portanto indisciplinados.<sup>62</sup> Dessa forma, os alunos passaram a ser ensinados pelos colegas que apresentavam maior desempenho na cadeira, ou seja, que obtinham um resultado satisfatório, sob supervisão e orientação de apenas um professor. O programa básico consistia em: leitura, escrita e aritmética; o aluno deveria adquirir habilidades de ler, escrever e contar. Por esse método, os alunos eram divididos em oito classes.

Pelo método simultâneo, o professor também elegia alguns alunos de melhor desempenho para serem monitores. Eram chamados decuriões e se dividiam em dois tipos: os gregos e os de carteiras. Os primeiros controlavam entrada e saída de alunos e decuriões de carteiras; os segundos ministravam o ensino aos alunos a eles subordinados nas classes e carteiras. Os monitores também poderiam substituir o professor em caso de ausência deste. (SILVA, 1999).

---

<sup>61</sup> Segundo Silva (1999), na segunda metade do século XIX era bastante usado o método do ensino mútuo na França e na Inglaterra, contrariando as afirmativas de que já estava obsoleto quando chegou ao Brasil.

<sup>62</sup> No método do ensino mútuo, o tempo na escola era utilizado com rigor, evitando-se a indisciplina, considerada fator negativo para o rendimento dos alunos. Nessa concepção, o aspecto positivo do método era manter a disciplina dos alunos através das promoções ou punições pelo desempenho pessoal.

Havia momentos para leitura, para escrita e para aula de gramática. Logo pela manhã, havia revista dos cadernos de escrita e era momento de aparar as penas para as atividades a serem propostas. Em seguida, havia lições de gramática, escrita, aritmética e leitura. Ao final, antes de sair, fazia-se uma oração. Pela tarde, iniciava-se com uma oração e o catecismo. Em seguida, havia as lições de desenho linear, lições de gramática, entrega de prêmios. Os alunos freqüentavam as aulas em dois turnos. Observa-se que a carga horária de atividades relacionadas à língua era extensa. Segundo o método traduzido por Portella, as primeiras e segundas classes não estudavam gramática, sendo substituídas pela leitura de cartas, a fim de se observar as grafias do cotidiano. (SILVA, 1999).

Já pelo método do ensino mútuo, pela manhã se fazia leitura das decúrias, escritas nas carteiras, aritmética nas decúrias. Pela tarde, escrita e desenho linear, leitura e desenho linear, instrução moral e religiosa. As lições de gramática eram ensinadas três vezes no dia.

O principal agente no método do ensino mútuo era o monitor que recebia explicações e instruções do professor sobre os conteúdos específicos e, quando os demais colegas chegavam ao local das aulas, transmitia-lhes o que fora indicado pelo professor, por exemplo: indicava o texto a ser estudado e depois tomava a leitura.

O professor controlava o movimento dos alunos, principalmente a disciplina, e o trabalho dos monitores, mas era o monitor o responsável pela promoção dos colegas para outra classe, o que ocorria da seguinte forma:

quando um aluno se distingue, quando se mantém regularmente como primeiro da classe, pode ascender à classe superior, ocupando o último lugar. Se, depois de algum tempo, não for observado progresso, ele retorna à classe que estava. (BASTOS, 1999, p. 98).

Este aluno também poderia substituir o monitor em caso de ausência. O processo então se fazia numa dinâmica de classificação ininterrupta. Nos casos de leitura, o monitor era responsável por repreender o colega e incentivá-lo a ler até que superasse a dificuldade. Mas vale salientar aqui que o monitor não recebia nenhuma formação, por exemplo, cursos específicos para tal fim. Ele se tornava praticamente um professor apenas porque apresentava rendimentos satisfatórios na reprodução dos conhecimentos adquiridos. Se levarmos em consideração o domínio do padrão e

as estratégias usadas para o ensino de língua portuguesa, infere-se que havia uma probabilidade de comprometimento no sentido da sua eficácia.

Vale questionar, nesse sentido, que formação era garantida para se ensinar a língua nacional? Os professores continuavam a ser nomeados a partir de concurso público realizado pelas Câmaras. Entretanto, os poucos professores não se responsabilizavam diretamente pelo desempenho dos alunos, visto que o acompanhamento mais próximo era feito pelos monitores.

Nesse sentido, embora apresentasse pontos positivos, o método de ensino mútuo apresentava, de acordo com Bastos (1999), alguns aspectos negativos, pois os monitores eram:

[...] incapazes de fornecer explicações complementares, ou de adaptar-se ao nível de compreensão de seus colegas; em um sistema *empírico e prático*, baseado em *procedimentos mecânicos*, portanto, desprovido de valor educativo; na inculcação de fórmulas e receitas; na transmissão de conhecimentos *superficiais e sem valor*, que não leva os alunos à reflexão e não desenvolve a inteligência. (BASTOS, 1999, p. 102.) (Grifos do autor).

Observa-se, assim, que, ao trabalhar com monitores, o processo de aprendizagem estagnava na reprodução, na memorização, sem transpor os limites necessários para possibilitar a reflexão e conseqüente construção do conhecimento. Em relação à aquisição da norma padrão, o monitor apenas exigia sua realização com rigor do purismo prescrito pelos manuais e pelo professor, não permitindo nenhum “desvio” do padrão.

E sobre o aluno, Bastos (1999, p. 102) acrescenta:

O aluno é a grande vítima da mecânica do ensino mútuo: está preso a um verdadeiro sistema militar, que o leva a agir somente mediante uma ordem e a submeter-se a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente.

Dessa forma, o aluno apenas repetia o que ouvia, sem promover as articulações. Em relação à língua, vale questionar: O aluno, ao adquirir esse padrão, usava-o em que situação? Ou melhor, que sentido haveria em adquirir uma norma lingüística diferente da sua?

O rigor com a disciplina<sup>63</sup> tinha uma relação direta com o trabalho fabril. Servia para manter as relações de produção. Os métodos mútuo e simultâneo, em relação à disciplina estavam adequados ao que almejava o advento industrial na Europa: além de aprender a ler, escrever, contar e desenhar, seria possível discipliná-los como mão-de-obra dócil e obediente para o trabalho nas fábricas. Isso se repercutiu aqui, já que vieram de lá os métodos. Mesmo encontrando-se a sociedade brasileira ainda escravista, as autoridades buscavam implementar os avanços das sociedades européias, embora fossem realidades distintas.<sup>64</sup>

Além da disciplina e da formação moral e religiosa dos alunos, como eram ensinados conteúdos específicos à leitura e escrita?

Pelo ensino mútuo, o processo funcionava da seguinte forma: para os menores da primeira classe a leitura era apenas das vogais e consoantes simples, fazendo o traçado na areia; na segunda classe, os alunos liam as sílabas de duas letras, seguidas de palavras e frases em que aquelas entravam, e passavam a escrever sobre a ardósia; na terceira, o aprendizado era de três letras; na quarta classe, os alunos estudavam vogais e consoantes simples e compostas (eu, nh, lh, ia, io, fl, fr), juntamente com as palavras; na sexta e sétima classes, aprendiam as letras equivalentes, por exemplo, c equivalendo a k, além da união de palavras e a pontuação; só na última classe, a oitava, os alunos passavam a ler correntemente e a escrever, fazendo cópias de bons traslados<sup>65</sup> ou de frases escolhidas. O monitor corrigia o traçado das letras, bem como a postura do aluno. (SARAZIN, 1854).

---

<sup>63</sup> Bastos ressalta que o governo deu prioridade aos militares<sup>63</sup> para assumirem o controle das escolas, revelando a proximidade entre a disciplina e ordem nas duas instituições, militar e escolar. (BASTOS, 1999, p. 110).

<sup>64</sup> O ano de 1827 foi o ano em que se disseminou oficialmente o ensino mútuo, mas este já vinha sendo implementado. Houve algumas experiências eficazes. Bastos (1999), a partir de registros da época, identifica a implantação do método no Brasil por intermédio de alguns franceses que para aqui vieram na intenção de divulgar o método. Ressalta um deles, chamado Conde de Scey, que aqui chegou em 1819, e fez a experiência do ensino mútuo aplicando-o a jovens negros, tanto meninos quanto meninas. O resultado, segundo seu próprio depoimento, foi positivo, mesmo com insuficiência de material. Segundo o relato do conde, a eficácia se justificaria pelo fato de os negros viverem tão mal que viam na instrução a porta da liberdade, pois poderiam comprar a alforria, prestando serviços que lhe rendiam dinheiro. E em 1820, o conde confirma o progresso no resultado do ensino aplicado aos negros (p. 106).

<sup>65</sup> O traslado poderia ser feito com a letra do próprio professor ou com letra impressa, sendo mais indicada a letra cursiva. (SARAZIN, 1854).

Pelo ensino simultâneo, havia três classes a menos, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem era feito em cinco classes, mas seguindo os mesmos passos.

Ambos os métodos utilizavam a memorização e repetição como meio de garantir a aquisição do conteúdo. O monitor ia apresentando o assunto e os alunos iam memorizando para repetir. O material utilizado eram livretos ou cartões apropriados e adotados pelo Conselho de Instrução Pública. O ensino de gramática só era feito nas classes finais e o manual utilizado deveria ser o adotado também pelo Conselho de Instrução Pública da cidade. A orientação no ensino da gramática era que os alunos não apenas memorizassem as regras, mas fizessem muitos exercícios para fixá-las, sob orientação do monitor (SARAZIN, 1854).

Vale ressaltar que o ensino nessa época voltava-se para a reprodução do saber e não para proporcionar a reflexão por parte do aluno. Para tanto, o professor e o monitor eram simples reprodutores do conhecimento, o método era voltado para a memorização e não para a reflexão, o material de ensino de língua apenas prescrevia regras do “bem falar e escrever” e os alunos não passavam de pacientes assimiladores. Era quase uma reprodução do ensino jesuítico.

O relatório do Diretor de Instrução Pública de 1851 informa sobre os compêndios que recomendavam a adoção do método simultâneo em lugar do método do ensino mútuo, já que não havia tantos alunos (cf. Tavares, 2001). Segundo o diretor, o ensino da Escola Normal estava deficitário, pois não habilitava o professor, já que os alunos-mestres não podiam desenvolver sua prática, sugerindo que o fizessem pelo menos durante um ano, e informa que apenas 20 alunos a freqüentavam naquele ano. Afirma que as escolas normais não apresentavam progresso.

O relatório apresentado por Casimiro de Sena Madureira, Diretor Geral dos Estudos, no ano de 1853<sup>66</sup>, considerou positiva a lei que valorizava o aluno-mestre como primeiro candidato à vaga de professor primário. Interessante observar que, no ano seguinte, o Diretor Geral dos Estudos sugeriu que se elevasse para três anos o curso normal e que as aulas se limitassem à gramática e não à filosofia da

---

<sup>66</sup> Em 1853, foi inaugurada a primeira livraria da Bahia.

língua. Sugere o uso do *Método Castilho de Leitura Repentina*<sup>67</sup>, e o ensino simultâneo em lugar do mútuo. Critica o uso de compêndios diferentes nos diversos colégios particulares, o que prejudicava a homogeneidade no ensino e a transferência de alunos de um para outro colégio.

#### 4.3.7 A criação do Liceu Provincial

Nesse momento, no Brasil, o ensino secundário passou a reunir as aulas avulsas nos estabelecimentos de ensino específico para tal nível, criados em todas as províncias. Para capacitar os indivíduos para as funções públicas da Província, o governo criou, em 1837, o Liceu Provincial da Bahia, que unificou o ensino secundário (DICK, 1992, fl. 6). As disciplinas oferecidas pelo Liceu Provincial eram: Filosofia Racional e Moral, Aritmética, Geometria e Trigonometria, Geografia e História, Comércio, Gramática Filosófica da Língua Portuguesa, Eloquência e Poesia, Desenho, Música, Gramática Latina, Gramática Grega, Gramática Francesa e Gramática Inglesa (DICK, 2002).

Embora unificado, não havia, de acordo com Dick (2002), preocupação por parte da administração pública em relação à sistematização do ensino secundário. O ensino particular era favorecido como ingresso para o nível superior, para a Academia, tanto para a elite quanto para as classes intermediárias, como forma de ascensão. Dick (2002) afirma que o Liceu surgiu para reunir as cadeiras maiores na capital, mas as cadeiras isoladas continuaram a existir até 1860, quando foram abolidas pelo Regulamento Orgânico.

Comparando a clientela da Escola Normal com a do Liceu Provincial, afirma Dick (2002) que, em relação à primeira, foi concebida como uma alternativa para contemplar as classes populares. A formação de professores era um investimento em que o governo acreditava, como forma de contemplar uma parte da população mais carente, que poderia se preparar para ministrar o ensino de primeiras letras. Para a classe intermediária, o caminho seria o Liceu Provincial, o

---

<sup>67</sup> Em 1855, o método Castilho ou simultâneo, de leitura repentina, já sugerido por Casimiro Madureira em 1854, foi introduzido no Brasil, sendo convidado para a formação dos professores o próprio criador do método. Seu método será comentado no próximo capítulo.

qual possibilitaria a formação de funcionários públicos para a Província ou mesmo uma formação propedêutica a quem almejasse o nível superior nos estudos. Dick (2002) ressalta também que o Liceu Provincial passou a ser a única instituição de ensino secundário na Bahia até a República.

Em 1841, o Liceu criou seu Estatuto estabelecendo matrícula só para maiores de 10 anos mediante pagamento de taxa, o que selecionava a clientela, já que o governo só era obrigado a garantir instrução elementar, não se responsabilizando pelo ensino secundário.

Sobre a clientela das aulas particulares, comenta Dick (2002) que as pessoas tinham liberdade para escolher as matérias que queriam cursar. Se o aluno não estudasse no Liceu, mas comprovasse, por meio de exame, que havia cursado a disciplina em outro lugar, poderia ser admitido pelo Liceu, já que esse estabelecimento concedia grau de bacharel a quem, após pagar uma taxa, prestasse um exame. Pela independência entre as matérias e desobrigatoriedade de o aluno freqüentá-las no total, o Liceu não se configurava num ensino secundário, e sim, numa reunião de aulas avulsas. Com essa forma de funcionamento, o Liceu foi tendo uma queda no índice de matrículas, pois, segundo Dick (2002), a elite e as camadas médias preferiam as aulas ou os colégios particulares ao Liceu porque as aulas dessa instituição pública não habilitavam para o ingresso nas academias. As aulas particulares eram mais estruturadas, capacitando os alunos para os exames preparatórios para ingresso no ensino superior.

Em 1842, a lei provincial nº 172 criou o Conselho de Instrução Pública, com a finalidade de: inspecionar os estabelecimentos de instrução das províncias, bem como as aulas públicas; regular o ensino público nacional com matérias e métodos; elaborar regulamentos escolares; enviar anualmente à Assembléia Legislativa um relatório de todos os estabelecimentos de instrução e aulas públicas da província, apontando problemas e indicando possíveis soluções. Mas, só em 1849, passou a funcionar, instituindo, inclusive, o cargo de Diretor Geral dos Estudos, substituindo o Conselho de Instrução Pública, que passou a proibir o professor público de dar aulas particulares.

## 5 ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO NA BAHIA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

O século XIX, também chamado o *século da instrução pública*, foi marcado pelo interesse dos governantes em sistematizar o ensino, principalmente o primário, não só no Brasil como em outras nações que se consolidavam. Esse objetivo foi se tornando cada vez mais intenso no país, na medida em que foi chegando o final do século. Com a abolição da escravatura e a implantação da República, a escola passou a ser vista como uma necessidade social, tanto para moralizar e controlar as classes populares, como para acompanhar a modernização advinda do avanço tecnológico e da industrialização, ainda incipiente aqui no Brasil, mas já bastante desenvolvida na Europa. Mais do que nunca, a escola deveria formar trabalhadores para a indústria e cidadãos para a República. Nesse período, o número de matrícula de alunos nas escolas públicas primárias foi, gradativamente, aumentando e um novo método de ensino foi adotado.

A fala do governador do Estado da Bahia, Manuel Rodrigues Lima, em 1895, expressa o objetivo que norteou a segunda metade do século XIX, pautado no ideal positivista de ordem e progresso por meio da instrução, o que justificava o investimento em educação pública:

E' augmentando a somma dos conhecimentos, que o homem consegue prescrutar o futuro, no designio de aparelhar-se, por modo a colher delle o maior proveito em bem de sua existência. Synthetisa esta verdade a formula comteana do – saber para prevêr e prevêr para provêr. (LIMA, 1895, p. 22).

Diante do crescimento quantitativo de escolas e matrículas, foi necessário se recorrer a manuais didáticos que possibilitassem um trabalho mais sistematizado e uniforme nas escolas públicas, o que era coordenado e supervisionado pela Diretoria da Instrução Pública.

Para tanto, algumas propostas foram feitas em torno do método a utilizar para maior eficácia no ensino, bem como sobre os materiais didáticos que deveriam ser adotados.

## 5.1 MÉTODOS E MANUAIS DIDÁTICOS

### 5.1.1 Método intuitivo

Distintos dos utilizados até então, os métodos de leitura e escrita adotados no último quartel do século XIX se basearam no método intuitivo ou *Lições de Coisas*, método que priorizava a intuição, a observação e a experiência através dos sentidos. Originado da teoria psicológica desenvolvida por Pestalozzi, o método intuitivo rejeitava a memorização e propunha um aprendizado por meio dos sentidos, da experiência, partindo da premissa de que os sentidos eram imprescindíveis no processo de aquisição do conhecimento de determinado fato ou objeto. A direção era a seguinte: partia-se da percepção do objeto para a idéia, ou seja, do concreto para o abstrato, do conhecido para o ignorado. Nessa direção, os sentidos promoveriam o desenvolvimento do raciocínio, da inteligência, o que possibilitaria ao aluno a reflexão e o julgamento acerca do assunto. Fatos e objetos produziram idéias, estas promoveriam a reflexão e seriam expressas em palavras (VALDEMARIN, 2004). É importante destacar que o processo de ensino-aprendizagem, em sua fase inicial, partia do objeto para o nome. Na medida em que o aluno ia adquirindo esse conhecimento, iniciavam-se atividades relacionadas à descrição do objeto.<sup>68</sup> Quando o aluno já conseguia abstrair, passava-se a utilizar mais a memória do que os objetos concretos em sala de aula.

O método intuitivo foi incorporado nas propostas pedagógicas brasileiras por meio de intelectuais que viviam a discutir os problemas do país, principalmente os relacionados ao ensino, e que tinham acesso a informações da Europa e dos Estados Unidos da América – ou porque liam em periódicos, ou porque participavam de eventos nos quais isso era discutido, ou porque viajavam para o

---

<sup>68</sup> No *Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas*, que será comentado mais adiante, verifica-se esse procedimento (cf. figuras 6 e 7).

exterior e freqüentavam fóruns desse tipo. Esses intelectuais eram os que acreditavam na educação como forma de desenvolvimento nacional e foram os que promoveram conferências, palestras, cursos, propondo projetos de reformas do ensino (cf. Schelbauer, 2005). A escolarização passou a ser bandeira de luta desses intelectuais e a adoção do método intuitivo tornou-se seu objetivo. Isso se dava no momento em que o ensino não estava apresentando resultados favoráveis, ou seja, o método baseado na memorização com conteúdos abstratos e sem valor prático apresentava-se nefasto.

Ressalte-se que, no período em questão, a ênfase na instrução passava pela preocupação com a população pobre, quase miserável, resultante, principalmente, da abolição da escravatura, que, embora tivesse tornado grande parte liberta, não lhe garantiu trabalho nem terra nem renda, devido à estagnação da economia e à falta de planejamento por parte do governo e das elites para incluir essa população na sociedade.<sup>69</sup> Dessa forma, como dito no capítulo anterior, a escolarização foi considerada a única forma de controlar as classes populares, principalmente os libertos, inculcando-lhes os valores dominantes, os padrões de comportamento aceitáveis numa sociedade mestiça que se almejava branca e pura.

Em 1879, com a reforma para o ensino primário e secundário na Corte<sup>70</sup>, Leôncio de Carvalho<sup>71</sup> decretou, em legislação educacional, a adoção das *Lições de Coisas*, como disciplina nas escolas primárias brasileiras e Prática do ensino intuitivo como disciplina para as Escolas Normais. Tal legislação, entretanto, não vigorou (cf. Schelbauer, 2005). Só em 1881, o Conselho do Ensino Provincial adotou *Object Lesson*, de autoria de Norman Allison Calkins, traduzido e prefaciado por Rui Barbosa, que passou a intitular-se *Primeiras Lições de Coisas* (figura 3). Essa obra apresentava a concepção do método intuitivo. Algumas escolas adotaram-na. A escola anexa à

---

<sup>69</sup> É importante destacar, também, que, nesse momento, já havia um caminho direcionado à República, e a implantação do método intuitivo no ensino fazia parte da proposta de modernização do país, através da qual o ensino deveria ser estendido a todos, para formar trabalhadores e cidadãos.

<sup>70</sup> Embora os ensinos primário e secundário fossem, desde 1834, de responsabilidade de cada Província, a referência era sempre do Município da Corte, ou seja, o que fosse proposto, decretado, adotado neste deveria servir de modelo para o ensino nas demais províncias. A proposta de reforma da instrução pública na Capital do Império serviria de modelo para as demais províncias do país; nela continha a adoção do método intuitivo (SCHELBAUER, 2005).

<sup>71</sup> Cf. Reforma Leôncio de Carvalho. Decreto nº 7247 de 19 de abril de 1879.

Escola Normal dispunha de instrumentos para fazer valer o método: um órgão intitulado *compendium*, com letras móveis para o ensino de leitura e de ortografia; trabalhos caligráficos dos melhores autores para modelos e cópias e ardósia para os alunos fazerem as cópias (cf. Relatório de 1882).

Verifica-se na fala de João dos Reis de Souza Dantas, vice-presidente da Província da Bahia em 1882, a justificativa para a adoção oficial do novo método:

A introdução das ciências naturais e das lições de cousas no programma de estudos das aulas primárias constitue, só por si, um grande melhoramento para o ensino público: é a iniciação do methodo intuitivo que habitua o alumno a observar, a comparar, a reflectir, – substituindo, na phrase de M. Buisson, a observação das cousas ao estudo das palavras, o juízo á memória, o espírito á lettra, a espontaneidade á passividade intellectual [...].” (DANTAS, 1882, p. 17).

Entretanto, apenas em 1887, foi adotado legalmente pelo Governo Imperial o método intuitivo de ensino nas séries primárias e nos cursos das Escolas Normais.<sup>72</sup> Esse método passou a influenciar o conteúdo e estrutura de manuais didáticos, como os de leitura e escrita. Tanto quanto o texto, a imagem passou a ser valorizada como recurso didático, o que provocou a adoção de ilustrações nos materiais de ensino. O texto a ser estudado era a descrição da ilustração (ver figura 5).

O método intuitivo já era adotado por muitas escolas particulares. Nessa época, meados da segunda metade do século XIX, chegava ao Brasil as escolas protestantes de origem americana e traziam consigo o método intuitivo, defendendo a possibilidade do estudo metódico, fundamentado em princípios e reflexões, em vez da simples memorização, bem como numa atividade didática pautada em fatos destacados do contexto. (SCHELBAUER, 2005).

Posteriormente, em 1892, os franceses Delon e Delon também publicaram um manual para o ensino intuitivo, intitulado *Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, no qual expunham os seguintes fundamentos para o ensino:

Ora, podemos conduzir a criança a refletir, fazendo-a observar o que experimenta e as idéias que nascem nela. [...] Mas o pensamento toma forma na palavra; tornando-se perceptível. Os próprios sons, envelopes das idéias, são coisas diretamente observáveis; uma

<sup>72</sup> O método será aperfeiçoado e melhor difundido no país no período republicano.

análise inteligente dos sons das palavras deve acompanhar os signos representativos destes sons. Esta é toda a arte da leitura. As palavras, enquanto expressão de idéias, e mesmo as frases podem ser analisadas em sua forma e em seu sentido, estabelecendo relações entre as formas da linguagem e o pensamento que lhes impõem suas leis (DELON & DELON, 1913 apud VALDEMARIN, 2004).

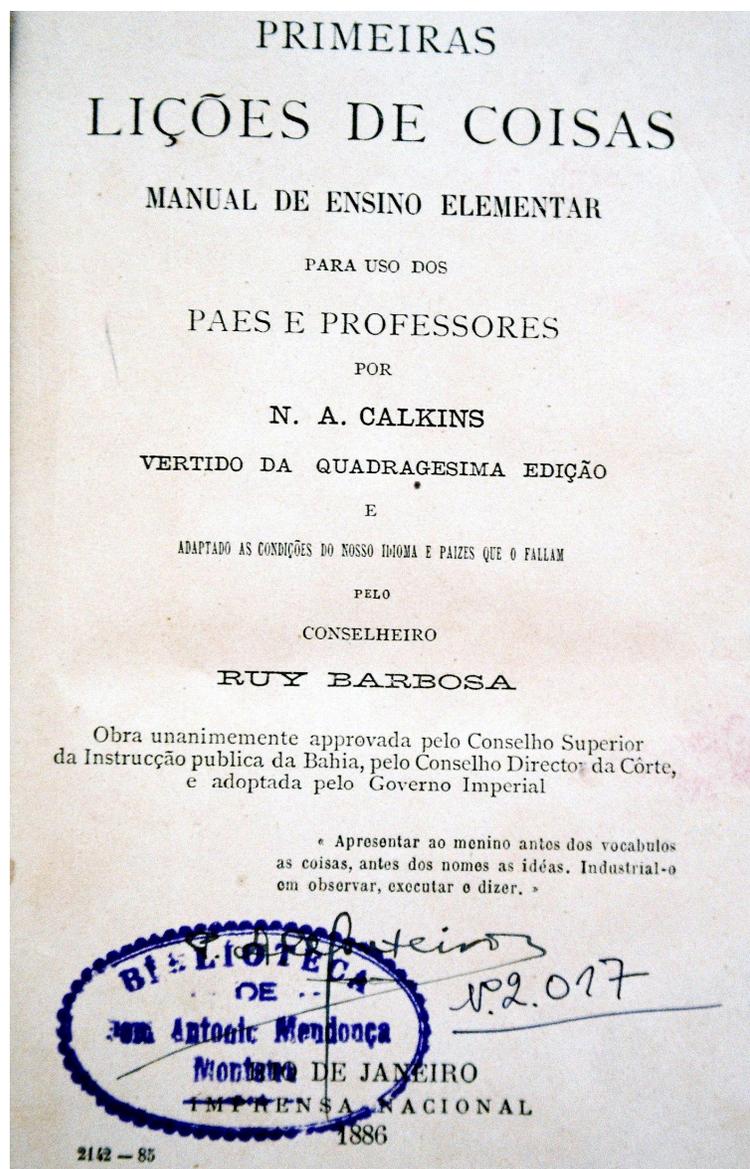


Figura 3 – Folha de rosto do livro *Primeiras Lições de Coisas*

### 5.1.2 Manuais didáticos para o ensino primário

Nesta pesquisa, foram levantados três manuais para o ensino primário; um referente à leitura e escrita, outro referente à leitura e um outro referente à escrita.

Seguindo a proposta do método intuitivo e na tentativa de superar o ensino baseado na divisão entre leitura e escrita como disciplinas distintas, foi adotado, na segunda metade do século XIX, o método de ensino simultâneo de leitura e escrita nas séries primárias, o qual consistia em ler em voz alta a escrita produzida pelo próprio aluno, desenvolvendo, simultaneamente as duas habilidades. O objetivo era superar o limitado método da soletração e consistia em fazer com que o aluno aprendesse a letra no contexto da palavra, no intuito de reduzir o tempo gasto no processo de alfabetização. Por esse método, a proposta era desenvolver as faculdades mentais, promovendo a reflexão por parte do aluno.

Um dos manuais utilizados para tal fim foi o *Método Simultâneo de Leitura e Escrita*, publicado em 1880. Em sua folha de rosto registra-se que foi nacionalizado por Branco Rodrigues, editado por David Conazzi e aprovado pela Junta Consultiva de Instrução Pública. O *Método...* era dividido em dois livros. O primeiro para o aluno, com explicações e exercícios; o segundo para o professor, orientando e justificando os exercícios propostos.

O *Método...* se fundamentava na concepção da racionalidade, estabelecida pelos discursos cientificistas da época. Segundo o autor do método, o ensino racional já era aplicado nas demais disciplinas, mas encontrava-se atrasado em relação ao ensino de leitura e escrita. Este, segundo o autor, ainda se fazia partindo-se do aprendizado das letras para a sílaba, e desta para a palavra. Com o método simultâneo, era feito o contrário: partia-se da palavra para a letra<sup>73</sup>, do conhecido para o desconhecido. Ou seja, os exercícios de leitura deveriam partir de palavras já conhecidas nos exercícios de pronúncia. Através da análise dessas palavras sob orientação do professor, os discípulos passavam a refletir sobre sua formação. Em seguida passavam a escrevê-las e depois a lê-las. O argumento que fundamentava a

---

<sup>73</sup> Esse procedimento está no Método Castilho, publicado em Portugal em 1853, que também condenava o ensino de leitura pela ordem inversa, ou seja, da letra para a palavra. Condenava também radicalmente o ensino mútuo (cf. capítulo 3).

simultaneidade do método era de que, como não se pode escrever sem ler, a criança, ao saber escrever, saberia ler.

Esse método se orientava pelos seguintes princípios: a) exercitar as crianças para falar claramente, distinguindo cada som e articulação; b) ensinar-lhes a traçar sinais que expressassem os sons, as articulações, as sílabas e as palavras; c) habituá-las a ler o que escrevessem. Dessa forma, segundo seu autor, não se obrigava a criança a repetir mecanicamente e de forma *desagradável* coisas que ela ainda não entendia. Lendo, a criança experimentava o *prazer* de saber ler o que já expressava pela escrita.<sup>74</sup>

Com esse método, a leitura era realizada pelo aluno e o professor retificava, caso necessário, sua pronúncia. De acordo com Houaiss (1985), a escola buscava basear seu ensino em uma variedade da língua portuguesa, atentando para a padronização também da pronúncia (HOUAISS, 1985 apud SOARES, 2002, 162).

No método simultâneo de leitura e escrita, seguindo as orientações das *Lições de Coisas*, ou método intuitivo, procedia-se da seguinte forma: o professor selecionava um objeto e solicitava a atenção dos alunos para o mesmo. O nome do objeto era decomposto em sílabas e estas em sons, até que os alunos conseguissem refletir, fazendo as análises com facilidade. Só depois, eles deveriam aprender as letras separadamente, pronunciando cada consoante não com o suporte da vogal e sim com o som próprio ao fonema, por exemplo: b' e não bê, d' e não dê, e assim por diante. Para as atividades de escrita, eram priorizadas as letras manuscritas e só depois as tipográficas.

Outro método de leitura utilizado na época, cuja publicação data de 1888, foi o proposto pelo professor Abílio César Borges<sup>75</sup>, sob o título *Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas*<sup>76</sup>, baseado também no Método Castilho (figura 4).

---

<sup>74</sup> Atente-se para a ênfase no processo de aprendizado como procedimento *agradável* e *prazeroso*.

<sup>75</sup> O relatório de 1887 do presidente da Província, João Capistrano de Melo, registra que o Barão de Macaúbas fazia doações de seus compêndios à Província e que, mais uma vez, solicitara o livro ao Barão de Macaúbas.

<sup>76</sup> Tanto o *Método...* quanto o *Primeiro Livro...* foram baseados no "Método Castilho; ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração e do escrever". 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853. Antônio Feliciano Castilho viveu de 1800 a 1875. O método de ensino de Castilho contemplava também o ritmo, ou seja, as aulas eram dadas em versos ao som de palmas ritmadas. Ressalte-se que esses métodos sempre enfatizavam a necessidade de que o aprendizado fosse algo *prazeroso*.