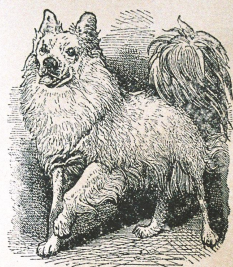




Figura 4 – Capa do Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas.



Figura 5 – Página de abertura da parte referente aos textos do *Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas*



Que bo ni to cão!
 O cão tem qua tro pés.
 É muito inteligente e corajoso.
 O cão é o mais fiel amigo do
 homem.
 Elle morre defendendo seu
 senhor.
 Parece que vai correr este cão.
 Está com um pé levantado.

Figura 6 – Texto para leitura do *Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas*



Que lindo bote aquelle com
 que estes dous meninos estão
 brincando!
 O mais moço sopra a vela do
 bote. Elle está de joelhos.
 O bote está navegando em uma
 tina d'agua.

Figura 7 – Texto para leitura do *Primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas*

Em relação ao material utilizado no aprendizado do nível primário, Abílio César Borges apresentou seu método de leitura repentina, também condenando os silabários comuns, com o seguinte argumento:

Quem fala não soletra; logo quem lê não deve soletrar [...] O método de soletração é, pois, [...] inteiramente contrário à natureza da fala, e portanto absurdo (BORGES, 1888, p. 23).

Ou seja, é possível se falar separadamente cada sílaba, mas não há como separar as letras. O método da soletração, nesse sentido, é contrário à fala.

Também como no método simultâneo, exposto anteriormente, as letras deveriam ser chamadas pelo respectivo som: b' em vez de bê; d' em vez de dê. Mas, para ler, não seria necessário separá-las. Por isso, o professor Abílio indagou:

Porque razão, pois, na syllabação das palavras escriptas, havemos de nos affastar do processo natural da falla, annunciando por seus nomes as consoantes, que entram na representação graphica das syllabas escriptas? Isto é, soletrando? E' dahi, somente dahi, que provém a dificuldade da leitura pelo processo da soletração, contrario á natureza." (BORGES, 1888, p. 23).

Em seguida, faz a seguinte crítica: "Lê-se como se fala. A palavra falada precedeu à palavra escripta; o que parece ter sido universalmente desconhecido no ensino da leitura." (BORGES, 1888, p. 9).

Essa concepção também já estava no *Método Castilho*, desde 1853. Segundo Castilho:

Se pois a sucessão de tão admiráveis inventos, foi, e não podia deixar de ser, primeiro falar; depois, decompor a palavra; depois, converter os elementos da palavra decomposta em letras; a final, reverter das letras aos elementos fônicos; e dos elementos outra vez á palavra inteira e viva, claro estava, qe este, e não outro, devia ser o modo de ensino; porque, para quem não sabe lêr nem escrever, o aprende-lo é uma especie de segunda invenção d'estas artes milagrosas. (CASTILHO, 1853, p. 25).

Percebe-se, portanto, que, pela ordem natural das coisas, primeiro dever-se-ia ensinar a pronúncia, depois a escrita. Vale lembrar que tudo isso se baseava em um padrão lingüístico. Era fundamental que se garantisse uma fala pura e polida, isto é, de acordo com os padrões.

Para ensinar os alunos normalistas a desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a escrita, no curso da Escola Normal era utilizado um manual de escrita

intitulado *Noções de Calligraphia Theorica* (figura 8), publicado em 1882, de autoria de Emilia Leopoldina Geraque Collet, professora de Língua Nacional da Escola Normal da Bahia.

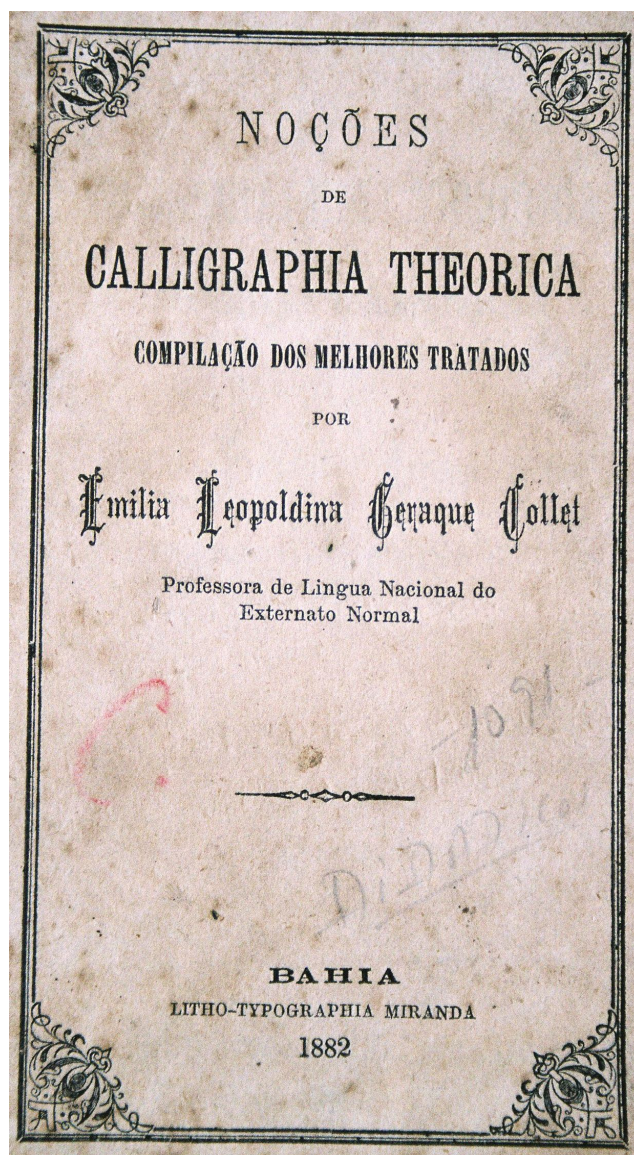


Figura 8 – Capa de *Noções de calligraphia theorica*

Professora Collet (1882, p. 5) inicia sua obra definindo caligrafia como “a arte que ensina a traçar letras com elegância e perfeição”, e divide o estudo da caligrafia em teórico e prático. A primeira trata de regras e preceitos referentes ao formato das letras (altura, largura, inclinação, intervalo entre as letras e dimensão das hastes); a segunda se concentra na sua execução. O objetivo consistia em o aluno traçar a letra com elegância, tornando sua escrita agradável à vista de quem o lesse. Também em consonância com os professores de sua época, defendia que o ensino das linhas precedia ao da escrita e apresentava os princípios essenciais para o ensino da caligrafia: postura adequada (figura 9)⁷⁷, modo de pegar na pena, exercícios nas ardósias. Tudo isso, segundo a professora, serviria para desenvolver a mão e a vista, elementos das letras (ver figura 10). Os instrumentos para a escrita deveriam ser: “papel, penna, tinta, traslados, raspadeira ou canivete, regga, lapis e gomma elástica.” (COLLET, 1882, p. 17).

Para Collet, as lições deveriam ser dadas coletivamente e, para tanto, cada aluno teria traslado e cadernos iguais. Isso porque, em relação à distinção entre o método simultâneo⁷⁸ e o individual, já comentados no capítulo anterior deste trabalho, ela considerava o seguinte:

O ensino da escripta em uma escola deve ser simultâneo, porque, copiando cada menino separadamente seu traslado, e sendo a escripta corrigida individualmente, o professor não se occupará do movimento geral, com grave prejuízo de todo o curso. (COLLET, 1882, p. 17).

Propõe, para iniciar o ensino de caligrafia, que se parta das letras chamadas primitivas, ou seja, letras cujos traçados dão origem a outras (ver figura 11), e só ao final se passe ao traçado das letras irregulares.

A professora Collet (1882, p. 34) ressalta que “[...] cada paiz tem uma maneira peculiar de traçar as letras. O caracter francez é redondo, o inglez esquivado, o italiano aspado, o portuguez oval, e o brasileiro, segundo alguns, o ecletismo de todos.” Ao final do manual, afirma que: “[...] a calligraphia ensinada por

⁷⁷ Ao orientar o professor para que atentasse para a postura do menino em relação ao uso do papel e da pena, a autora chama a atenção para o fato de que o professor deveria cuidar para que o aluno não adquirisse hábitos impróprios: caretas, trejeitos ou movimento inadequado dos ombros.

⁷⁸ Como abordado no capítulo anterior, no método simultâneo, o monitor era responsável por um grupo de alunos, os quais deveriam ser ensinados simultaneamente.

meio de exercícios coordenados forma a vista, exercita a mão do menino, e está em harmonia com os outros ramos do ensino.” (p. 34).

Observa-se, assim, que tanto os manuais aplicados ao ensino primário, como os que formavam o professor para esse ensino, publicados e adotados no final do século XIX, estavam em harmonia com as propostas do método intuitivo, no que se refere ao ensino de leitura e escrita. A preocupação maior era desenvolver um padrão de pronúncia e um padrão de escrita. No caso dessa última, verifica-se, por exemplo, no manual de caligrafia, a prescrição relacionada, inclusive, à postura do aluno, bem como ao formato da letra, ambos objetivando a padronização.

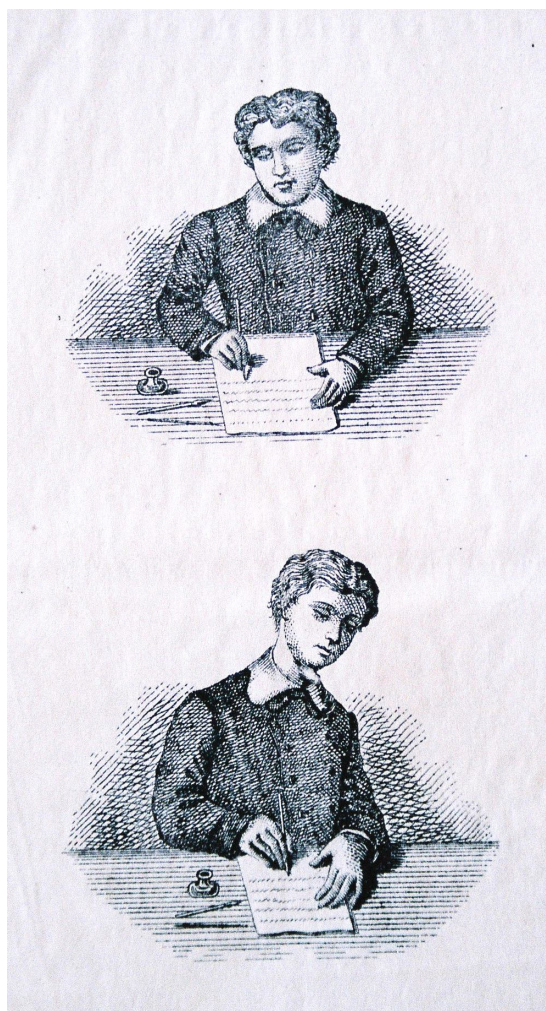


Figura 9 – Ilustração indicando postura adequada em
Noções de calligraphia theorica

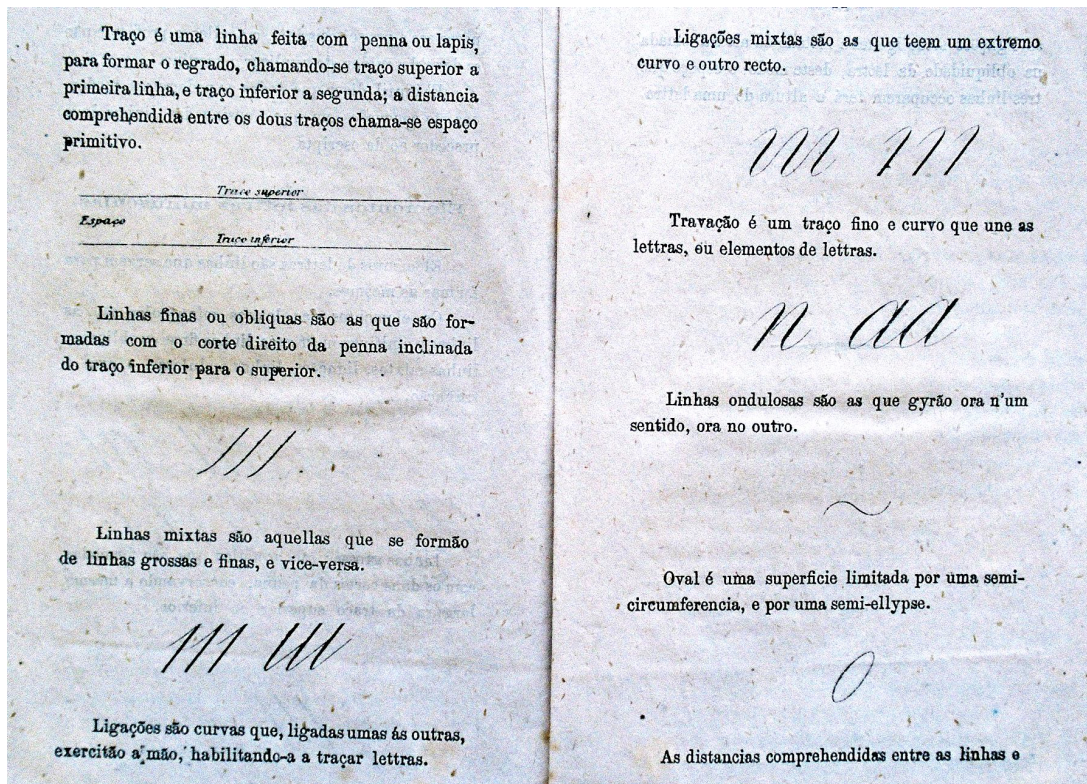


Figura 10 – Exercício para traçado das letras do *Noções de calligraphia theorica*

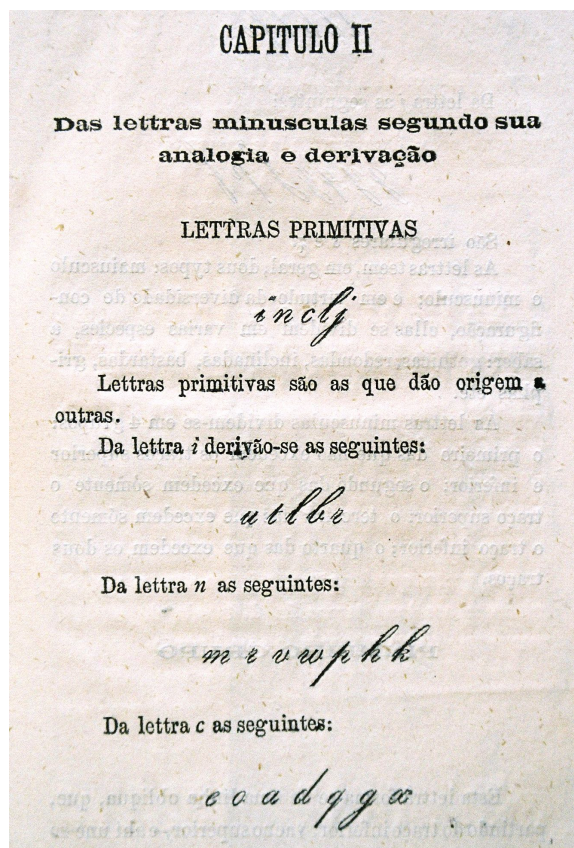


Figura 11 – Letras primitivas. *Noções de calligraphia theorica*

5.1.3 Gramáticas pedagógicas para o ensino secundário

Por meio do método intuitivo, conteúdos relativos às ciências naturais passaram a ser incluídos no ensino primário. Também nessa direção houve uma tendência, que se intensificou no final do século XIX, a estudar a língua com base na abordagem científica fundamentada no método histórico-comparativo. Num primeiro momento da segunda metade do século XIX, as gramáticas ainda se apresentavam na perspectiva da análise filosófica, considerando mais o aspecto lógico dos enunciados, como comentado no capítulo 3.⁷⁹

A *Grammatica da Lingua Portugueza*, de autoria de José Maria Latino Coelho, publicada em 1861, na Bahia (figura 10), e a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Princípios da grammatica geral applicados a nossa linguagem*, de autoria de Jeronymo Soares Barbosa, publicada em 1866, em Lisboa, foram duas das gramáticas utilizadas no ensino secundário aqui na Bahia. Ambas seguiam a corrente filosófica dos estudos da linguagem voltada para o purismo lingüístico, prescrevendo uma norma baseada na língua portuguesa lusitana, nos usos dos “bons” escritores, considerados como os melhores modelos da língua. O manual produzido por Latino Coelho define que a “Grammatica Portugueza é a arte que ensina a fallar e a escrever

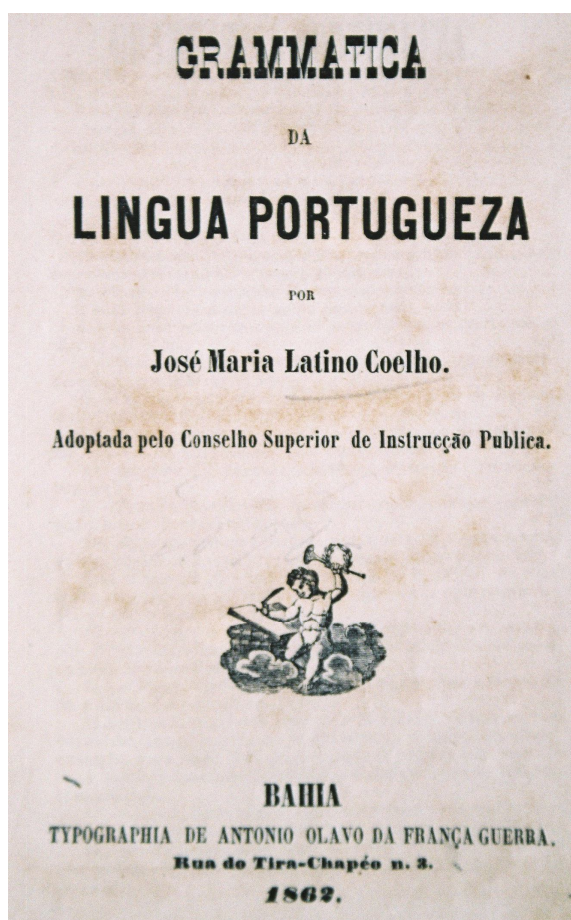


Figura 12 – Folha de rosto da *Grammatica da Língua Portugueza* de Latino Coelho

⁷⁹ No final do século, chegaram, inclusive, a conviver gramáticas fundamentadas nas duas concepções, a filosófica e a científica.

correctamente a lingua portugueza.” (COELHO, 1861, p. 3). Entenda-se esta, como explicitado anteriormente, como a norma usada pelos “bons” escritores portugueses.

Carneiro Ribeiro, professor da cadeira de Gramática Filosófica do Liceu Provincial desde 1870, foi, também, autor de algumas gramáticas utilizadas no ensino secundário na Bahia. Uma delas, aprovada pelo Conselho Superior de Instrução Pública para uso nas escolas e publicada em 1879, intitulou-se *Elementos de grammatica portugueza* (figura 11). Nesta, o autor definiu, da mesma forma que Latino Coelho (1861), que “Grammatica portugueza é a arte que ensina a fallar e escrever correctamente a lingua portugueza.” (RIBEIRO, C. 1879, p. 3). De início, já sugeria

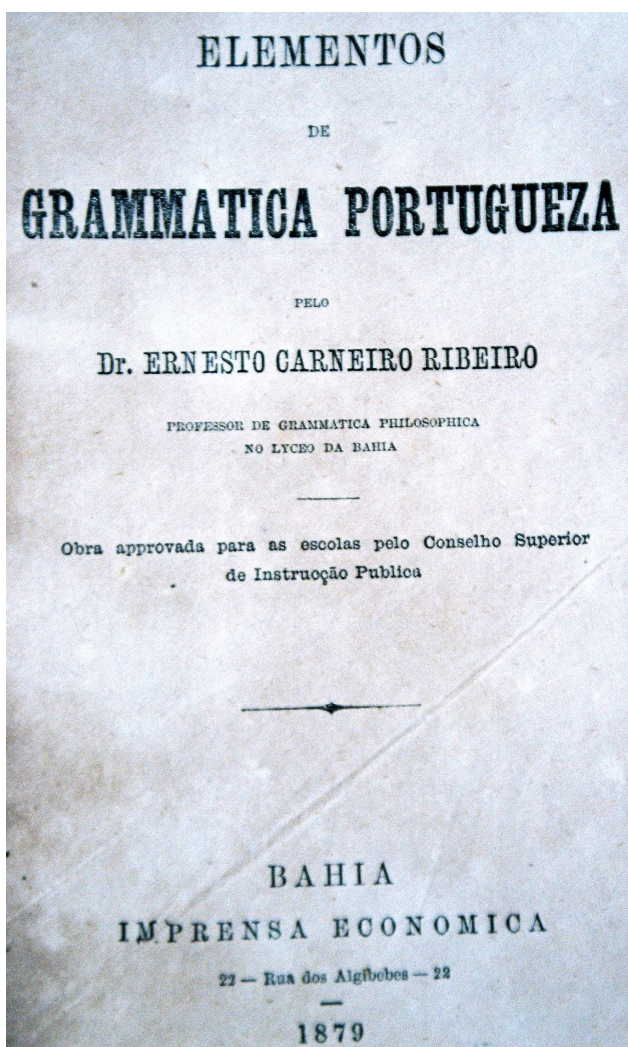


Figura 13 – Folha de rosto da *Elementos de grammatica portugueza* de Carneiro Ribeiro

que sua gramática só conteria o que fosse considerado “correto” dentro dos “padrões” de seu tempo. Era dividida em fonologia, ortografia, lexicologia e sintaxe ou fraseologia. Outra gramática do mesmo autor foi publicada em 1881 e intitulada *Grammatica portugueza philosophica* (figura 2). Suas divisões acompanhavam a anterior. Esta também seguia a corrente filosófica e defendia o purismo lingüístico, por meio da prescrição de usos dos “bons” escritores portugueses. Nessa gramática escrita por Carneiro Ribeiro, há, também, um capítulo intitulado *Dos principaes vícios da pronunciaçõ* demonstrando a preocupação com a suposta “corrupção” à língua promovida pela influência, provavelmente, das classes

populares. Por outro lado, essa ressalva permite que se observem as variantes presentes naquele momento, que a escola tinha como obrigação excluir, apagar, conter, para manter o padrão lingüístico nacional. Sobre isso, segue um trecho com palavras do próprio Carneiro Ribeiro (1881, p. 57-8):

Diversos são os vícios que a ignorância, o descuido, a desaffeição e o desamor á linguagem portugueza tem introduzido na pronunciação desta, fazendo-a perder aqueles [...] primores, aquella graça, belleza e varonilidade que lhe são peculiares, e tanto realção e sublimão os escriptos de João de Barros, Camões, Souza e Vieira. Estes vícios dizem respeito não só á pronuncia das consoantes, dando-se-lhes sons que não tem, senão, principalmente, em relação ás vozes, desprezando-se-lhes os verdadeiros sons, fazendo-se abertas e claras vogaes, que, na genuína pronunciação portugueza, são fechadas e surdas ou mudas, e 'vice-versa'; tendo-se em menos preço o accento phonetico, e sua considerável influencia na prolação das vogaes antecedentes e subseqüentes, para não fallarmos daqueles vícios mais triviaes, communs a rudes Brasileiros, Alentejanos, Algarvios, Minhotos e Beirões, e que consistem no addicionamento de letras, em sua diminuição, na mutilação de syllabas, na transposição de caracteres, na completa corrupção dos sons dos vocábulos em parte ou na totalidade, em fim, em diversas outras alterações e adulterações nos vocábulos da lingoa, tudo de encontro ao uso legítimo da pronunciação desta.

Entretanto o filólogo reconhece que:

No Brazil são notavelmente alterados os sons das vogaes portuguezas. Não vos desvaire, pois, um mal entendido amor de nacionalidade neste, como noutros muitos pontos, em que o que escreve ou falla não deve encobrir e dissimular a verdade, cujo amor deve reçumbrar de todo o trabalho, de todo o esforço ou commettimento. (RIBEIRO, C., 1881, p. 58).

Ao considerar alguns fatores ligados às particularidades de cada nação, a portuguesa e a brasileira, Carneiro Ribeiro (1881) afirma que extirpar esses vícios é quase impossível, pois que são ligados ao espírito, são transmitidos de geração a geração, sob influências diversas, tanto exteriores como decorrentes das condições materiais em que se vive. E questiona:

Se é isso incontestavel, não se podem ligar aquelles vícios aos hábitos differentes, á differença dos meios, á feição particular que constitue, por assim dizer, a individualidade dos Brasileiros, ainda que fallão estes a mesma lingoa que seos irmãos os Portuguezes? (RIBEIRO, C., 1881, p. 60).

Ressalte-se a sensibilidade do autor às diferenças, considerando-as como especificidades dos brasileiros.

Diante dessa reflexão, Carneiro Ribeiro (1881, p. 60-1) pondera:

Julgamos, pois, que extirpar totalmente estes vícios, que entre nós alterão a pronunção da lingua portugueza, seria o mesmo que mudar a individualidade braziliense; o que não pode ser. Tocando de passo na pronuncia das consoantes, notaremos a confusão que fazem alguns, dentre a gente menos cultivada, pronunciando, por exemplo, o *lh* como o *l* simples, e vice versa, dizendo: *mulér, colér, família, aleio*, em vez de *mulher, colher, família, alheio*; e a excessiva affectação de outros, já deixando ouvir na pronuncia do *s* um silvo muito desagradável, já pronunciando o *r* no fim dos vocábulos com uma vibração muito forte e prolongada, a qual não conforma com a verdadeira articulação desta consoante, quer seja simples, quer dupla.

Em 1881, foi também publicada a *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro⁸⁰ (figura 1). Este já fundamentara seu trabalho no método histórico-comparativo, passando a definir gramática como “a exposição methodica dos factos da linguagem”. Segundo Júlio Ribeiro (1881, p. 5),

a grammatica não faz leis e regras para a linguagem; expõe os factos della, ordenados de modo que possam ser aprendidos com facilidade. O estudo da grammatica não tem por principal objecto a correção da linguagem. Ouvindo bons oradores, conversando com pessoas instruídas, lendo artigos e livros bem escriptos, muita gente consegue fallar e escrever correctamente sem ter feito estudo especial de um curso de grammatica. Não se pode negar, todavia, que as regras do bom uso da linguagem, expostas como ella o são nos compêndios facilitam muito tal aprendizagem; até mesmo o estudo dessas regras é o único meio que têm de corrigir-se os que na puerícia aprenderam mal a sua língua.

Embora rompesse com a tradição filosófica, a inovação proposta por Júlio Ribeiro, contemplando a descrição dos fatos da língua, continuava valorizando padrões de uso “correto” para a língua falada e escrita, todos pautados nos escritores portugueses.

⁸⁰ Júlio Ribeiro era mineiro e a proposta inovadora expressa em sua gramática portuguesa influenciou muitas gramáticas que foram publicadas em São Paulo e no Rio de Janeiro a partir do final do século XIX.

Apesar de, como Guimarães (2004) frisou⁸¹, no mesmo ano de 1881, publicarem-se duas gramáticas expressando tendências opostas, uma inovadora, de autoria de Júlio Ribeiro, e uma tradicional, de Carneiro Ribeiro, este último, no ano de 1890, reconheceu a nova abordagem para os estudos lingüísticos e aderiu à perspectiva mais científicista, embora apenas nove anos depois tenha publicado a sua. Em 1890, Carneiro Ribeiro publicou sua nova gramática, intitulada *Serões grammicaes ou Nova Grammatica Portugueza*. Na folha de rosto, se registra que a obra foi “especialmente destinada ao curso secundário da lingua portugueza e adaptado ao novo programma de exames.” Esta gramática já apresentava a nova concepção de gramática relacionada aos estudos científicos sobre a língua, fundamentados na perspectiva evolucionista. Nesse sentido, segundo o autor, seu manual busca se fundamentar no método histórico-comparativo, voltado para um ensino prático e utilitário. A seguir, trecho do prólogo da *Nova Grammatica Portugueza* de Carneiro Ribeiro (1890, p. I):

O desenvolvimento que nestes últimos annos têm tido os estudos grammicaes, esclarecidos pela grammica comparada, levou-nos a emprehender este nosso trabalho, que não é senão grammica portugueza a que damos uma feição histórica, ampliando-lhe mais a base, e enriquecendo-a de novas observações, que a longa pratica e o estudo da lingoa, que com tanto amor cultivamos, nos têm suggerido e ensinado. [...]

Hoje todo o estudo da grammica a que não acompanham as observações sobre a historia da lingoa em sua evolução progressiva, como um organismo vivo, e que não se pode subtrahir às leis a que está sujeito tudo o que vive, é incompleto e repellido para o puro domínio dos estudos abstractos e metaphysicos, em nada consoantes à esphera em que deve girar e se deve manter toda a sciencia que aspira a uma utilidade pratica e real, e se harmonisa e concerta com os sellos que em todos os trabalhos científicos vae imprimindo e gravando o século que atravessamos.

Na citação acima, fica clara a influência do evolucionismo, das ciências naturais, na compreensão do seu objeto de estudo. O próprio autor aponta as

⁸¹ “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) (cf. capítulo 1 deste trabalho).

distinções entre o estudo filosófico e o estudo de base científica da gramática da língua portuguesa, fazendo uma analogia com as ciências naturais:

Duas direcções diferentes têm dado os escriptores ao estudo da sciencia da linguagem: na primeira o sentido das palavras é tudo, a sua funcção e o seu valor lógico; a grammatica considerada sob esse aspecto é uma sciencia puramente abstracta, como o é a logica, a que se vincula intimamente e com que se confunde; na segunda attestam mais nos elementos morphicos das palavras, consideram-nas sob esse aspecto material; a grammatica então se torna uma sorte de anatomia ou histologia: estudam-se as palavras como compostas de *orgãos*; estudam-se, para nos exprimirmos assim, os *tecidos* desses orgãos, os *elementos* desses tecidos, como nascem e vivem, como crescem, proliferam e definham, se encorpam e se apoucam, se engrazam e separam, se modificam, se transformam, estacionam, envelhecem e remocam, apparecem e morrem. (RIBEIRO, C., 1890, p. II).

Carneiro Ribeiro (1890, p. I) reconhecia então que “todos os trabalhos grammaticaes de algum merecimento attestam esta nova tendência no estudo da grammatica.” (p. I). Dessa forma, concluiu, expressando o traço distintivo da nova concepção quando afirma que o gramático deixara de ser um lógico e passara a ser um naturalista, porém defendeu que um estudo de gramática só poderia ser eficaz se fossem conciliados os dois aspectos.⁸²

Em seguida, ele afirma que há três tipos de gramática: a geral ou universal, a particular e a histórica. Os estudos voltados para a gramática portuguesa estão no âmbito da gramática particular. Retoma, nesse sentido, a definição anterior, considerando a gramática portuguesa como “a disciplina ou arte que ensina a fallar e escrever correctamente a lingua portugueza”. (RIBEIRO, 1890, p. 3).

Em *Serões grammaticaes ou Nova Grammatica Portugueza*, há, também, um capítulo dedicado aos idiotismos⁸³, brasileirismos ou provincianismos, reconhecendo que há vocábulos ou expressões da língua portuguesa falada apenas pelos brasileiros. Entretanto, Carneiro Ribeiro continua chamando a atenção para a pronúncia do *lh* como *l* e ressalta o uso da próclise em lugar da ênclise em *me parece*,

⁸² Além das citadas neste trabalho, as gramáticas disponíveis na Biblioteca Pública no ano de 1890 eram dos seguintes autores: Francisco Sotero dos Reis e Maximino Araújo Maciel, sendo a de Francisco Sotero dos Reis de orientação filosófica e a de Maximino Maciel já de orientação científica. O dicionário gramatical era de Júlio Ribeiro.

⁸³ Define idiotismos como “louçainhas que adornam e engraçam as lingoas traduzindo o que estas têm de próprio, de ingênuo, de nativo e original.” (RIBEIRO, C. 1890, p. 350)

me perdoe ou *me deixe*. Embora, registre essas diferenças e as compreenda como próprias a um idioma particular que ele mesmo denomina de *luso-brasileiro*, o autor condena esses usos, propondo a forma padrão da língua portuguesa lusitana.

Diante do exposto, observa-se uma mudança na concepção de gramática que promove uma mudança em alguns manuais pedagógicos. Entretanto, embora passando-se da orientação filosófica para a científica, ainda estaria muito distante para os gramáticos aceitarem fazer apenas a descrição do português. Mesmo apresentando fatos lingüísticos distintos entre o PE e o PB, continuariam concebendo a gramática como sistematização do padrão lingüístico “correto”, baseado na norma lusitana.

Percebe-se, assim, que o material didático acompanhava os estudos relacionados à educação e à lingüística. Entretanto, quem tinha acesso a esse ensino?

5.2 MATRÍCULA E FREQUÊNCIA DE ALUNOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS DA BAHIA

5.2.1 Escolas primárias

O processo de promoção da instrução pública, embora viesse constituindo-se ao longo do século XIX, foi delineando-se na sua segunda metade. Em 1871, o Presidente da Província, João Antonio de Araujo Freitas Henriques revelou um otimismo em relação à instrução pública, ao afirmar que os professores estavam mais habilitados e o número de frequência havia aumentado nas escolas: “[...] nota-se um movimento considerável dos ignorantes em busca de instrução e dos mestres no interesse de a fornecer.” (HENRIQUES, 1872, p. 3)

Dados levantados nos Relatórios de Instrução Pública expressam índices referentes à matrícula e à frequência de alunos nas escolas primárias públicas na Bahia⁸⁴, na segunda metade do século XIX, o que se pode ver na tabela a seguir:

⁸⁴ Os dados levantados referem-se apenas às escolas públicas, haja vista a dificuldade de acesso aos dados das particulares, expressa pelos próprios Diretores de Instrução Pública nos seus relatórios.

TABELA 4 – NÚMERO DE MATRÍCULA E FREQUÊNCIA DE ALUNOS / ANO

ANO	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
1871	13.227	881	6,6
1880	21.626	NÃO INFORMADO	—
1882	20.346	1.987	9,7 ⁸⁵
1884	18.159	836	4,6
1888	19.135	NÃO INFORMADO	—
1890	23.242	15.694	67,5
1891	25.867	17.246	66,7
1892	25.035	16.738	66,8
1893	28.542	19.972	70,0

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

Observa-se, na tabela 4, que, quatro anos após a proclamação da República, em 1893, o número de matrículas aumentou e, em relação à década anterior, foi possível manter os alunos na escola, embora ainda não o total, como idealizavam os republicanos. Vale lembrar que, ao se aproximar a República, gradativamente o acesso de meninas foi se equiparando ao dos meninos (cf. tabela 2 no capítulo 3).

5.2.2 Ensino secundário – Liceu Provincial da Bahia

Na segunda metade do século XIX, o ensino secundário já se fazia pelo Liceu Provincial ou por aulas particulares. Entretanto, segundo Dick (2002), o Liceu Provincial se constituiu como um local de reunião das aulas avulsas, estruturadas em 13 cadeiras e foi a única instituição pública para o ensino secundário na Bahia durante esse período. Segundo Tavares (2001, p. 270), quando da instalação do Liceu, em 1837, 323 alunos estavam matriculados nas seguintes disciplinas obrigatórias:

⁸⁵ Neste ano, estava em execução o Regulamento Bulcão, proposto em 1881, que reorganizou o ensino público provincial, inspecionando a inspeção das diversas escolas públicas.

Filosofia Racional e Moral, Aritmética, Geometria e Trigonometria, Geografia e História, Comércio, Gramática Filosófica da Língua Portuguesa, Eloquência e Poesia, Análise e Crítica dos Clássicos, Desenho, Música, Gramática Latina, Gramática Grega, Gramática Francesa e Gramática Inglesa.

Só em 1841, após a liberação dos professores que haviam sido presos em decorrência dos mal entendidos da Revolta da Sabinada, quando alguns deles foram acusados de participar do movimento, os professores se reuniram e criaram o Estatuto do Liceu, estabelecendo exames prévios para matrícula nos seguintes cursos: Grego, Gramática Filosófica, Belas Letras, Filosofia, Retórica, Geografia. O curso do Liceu Provincial se limitava ao Bacharelado em Letras (cf. Tavares, 2001).

O Liceu Provincial matriculava alunos no início do ano letivo e possibilitava, ao longo do ano, que outros alunos fossem se matriculando em aulas avulsas. Segundo Dick (2002, p. 95),

O ensino secundário que foi instituído a partir de 1836, pela reunião das aulas maiores, era feito por matérias, o aluno escolhia no ato da matrícula, quais desejava cursar, não estando obrigado a freqüentar as 13 aulas oferecidas. Ao mesmo tempo, era admitido a qualquer pessoa que, mesmo sem ter freqüentado o Liceu, mas comprovando ter cursado a matéria, fora da instituição, prestasse exames no Liceu.

Os dados a seguir referem-se apenas às matrículas do início de cada ano letivo.

TABELA 5 - MATRÍCULA NO LICEU PROVINCIAL, 1867 A 1888

ANO	CADEIRA	MATRÍCULA	OBSERVAÇÃO
1867	TODAS	314	
1870	TODAS	225	
1871	TODAS	229	
1881	TODAS	140	Não havia Rethorica, Poética nem Literatura Nacional.
1882	TODAS	129	Não havia Rethorica.
1885	TODAS	148	Rethorica deixou de ser oferecida por falta de alunos.
1886	TODAS	114	Nas aulas de Rethorica, havia apenas dois alunos inscritos que só freqüentaram três aulas.
1887	TODAS	205	
1888	TODAS	143	

Fonte: Relatórios da Diretoria de Instrução Pública (1867 a 1888)

Observa-se na tabela 5 uma inconstância nos índices de matrículas por ano.

Em 1881, no Liceu Provincial, não houve alunos nas cadeiras de Rethorica, Poética nem Literatura Nacional. Isso comprova o que o professor Abílio César Borges já denunciava, ou seja, o descaso com a língua portuguesa, por não ser cobrada nos exames seletivos para o nível superior, embora houvesse a cadeira de Gramática Filosófica, uma das mais requisitadas.

Nos anos 80 do século XIX, as cadeiras de língua eram as mais procuradas: gramática filosófica, latim, francês e inglês, sendo que, a partir de 1885, dentre as mais procuradas salientava-se o francês.

Segundo Dick (2002), o aluno que não tivesse freqüentado o Liceu também poderia receber o título de Bacharel em Letras, caso prestasse um exame, o chamado *Exames Geraes de Preparatorios*. Entretanto, segundo o Diretor do Liceu Provincial no ano de 1884, Dr. Antonio Franco da Costa Meirelles, o baixo índice de matrículas na instituição e a falta de inscrição para os exames de preparatórios eram “[...] consequência natural do nenhum valor legal que tem nas eschdas superiores do Império os exames prestados [no Liceu Provincial].” (MEIRELES, 1885, p. 19).

Já em 1887, no Relatório apresentado à Diretoria da Instrução Pública, o mesmo diretor ressaltava que, com a eficiente fiscalização da inspetoria, os Exames Geraes de Preparatórios apresentou um elevado índice de inscrições – 1539 – nesse ano, nas diversas disciplinas, exceto língua alemã. E concluiu: “[...] pode-se dizer que cessou a demasiada benevolencia que havia nos julgamentos, e que tanto concorre para falsear a base da instrucção, tão necessária aos estudos superiores.” (MEIRELES, 1887, p. 113).

Mesmo assim, como as disciplinas do Liceu Provincial não davam acesso às academias de Medicina e Direito, sua freqüência se apresentava em baixa. Nesse sentido, o governador do Estado da Bahia, Manuel Rodrigues Lima, em 1895, fez a seguinte crítica, em que fica claro também o objetivo dos governantes em relação ao ensino secundário:

Esse facto tem dado logar a que o ensino secundário seja desvirtuado do seu verdadeiro fim, que é fornecer completa educação à classe média, cujas origens, occupaões e tendências especiaes reclamam determinada instrucção. (LIMA, 1895, p. 26).

5.3 OS LIMITES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA – ENTRE O IDEAL E O REAL

5.3.1 A estrutura

Em meio ao empenho dos intelectuais e do próprio governo na educação, vista como alternativa para o crescimento da nação brasileira, os relatórios expressam uma realidade bem distante do que era almejado.

Embora a fala do Presidente da Província, João Antonio Freitas Henriques, em 1871, demonstrasse um otimismo em relação à instrução pública, como já foi dito anteriormente, afirmando que considerava “[...] a instrução primária a base da felicidade social” (p. 5), revelava, também, que havia muitas deficiências em relação à sua estrutura, como falta de espaço, de higiene e de mobília adequada nas escolas, ressaltando que, apesar dessas carências, havia muitos livros e um bom professor. (HENRIQUES, 1872, p. 3). Diante desse quadro contraditório, o presidente teceu críticas, afirmando que a quantidade de livros era desnecessária, já que não havia condições infra-estruturais que permitissem efetivar-se o ensino.

Nesse sentido, quando se discutia a adoção do método intuitivo, o Presidente da Província já expressava uma rejeição ao novo. Em relação a isso, comenta:

São úteis e necessários os livros, mas a criança não fará deles uso proveitoso sem esses outros meios de comodidade e aplicação, e até em algumas classes, em algumas idades, os livros poderiam ser temporariamente dispensados, e vantajosamente substituídos pelas *lições de objectos*, pela construção mental da sílaba, de palavras e frases, como se procede nas escolas mais adiantadas da América do Norte, pelas anedotas morais contadas pelo professor, pelas lições passadas nas pedras ou ardósias... (HENRIQUES, de 1872, p. 5).

Essa fala demonstra uma rejeição ao método intuitivo, quando argumenta que seria necessário tomar uma série de medidas estruturais mais urgentes do que a escolha de livros e métodos para que se viabilizasse o ensino.

O método intuitivo estava sendo adotado nas diversas nações. Essa concepção de ensino já existia em países europeus, como França, Alemanha, Áustria, Suíça, entre outros, mas, no Brasil, só nesse momento foi mais bem formulada. Em relação ao uso desse método, o Diretor Geral da Instrução, no ano de 1878, Emilio Lopes Freire Lobo, fez uma crítica em seu relatório, dizendo que as distinções das nações e dos temperamentos não permitiriam que fossem aplicados os mesmos

métodos em todos os países, visto que em alguns lugares, seria eficaz, mas em outros isso não ocorreria. Por isso, concordava que a Europa deveria enviar métodos e programas, mas ressaltava que caberia aos brasileiros adequá-los à sua nação.

Em 1882, o vice-presidente, João dos Reis de Souza Dantas denunciava que, embora desde 1833 fosse criticada a falta de infra-estrutura para o ensino, 49 anos depois, o número de aulas havia se elevado ao triplo, entretanto eram “vasias, nuas”. Não havia material didático nem mobília adequada.

As queixas em relação à mobília eram recorrentes nos relatórios, como se pode ver no relatório do Diretor de Instrução Pública de 1879, Cônego Dr. Emílio Lopes Freire Lobo, que afirmava que de todas as escolas da Província apenas 19 receberam mobília; mas ele só as poderia ir fornecendo à medida que fossem sendo reclamadas pelas escolas, pois a verba estava limitada. Afirmava o mesmo diretor que a Assembléia Legislativa havia oferecido verba para a aquisição de prédios apropriados à escola pública, de acordo com a estrutura recomendada. Entretanto, por não haver nenhuma edificação dentro dos parâmetros prescritos, os prédios adquiridos estavam em reforma. (BULCÃO, 1879).

O Presidente da Província, em 1882, João Lustosa da Cunha Paranaguá, em relatório baseado no Relatório do Diretor de Instrução Pública, Cônego Dr. Romualdo Maria de Seixas Barroso, teceu alguns comentários sobre o ensino público na Bahia, afirmando que apenas na Capital da Província havia prédios apropriados para o ensino, visto que a verba para educação era baixa. Dessa forma, além de casas, faltava também material didático. Apenas a escola anexa à Escola Normal de Homens possuía mobília aperfeiçoada para 100 alunos, vinda inclusive da Alemanha. A escola anexa à Escola Normal possuía material voltado para o método intuitivo, como trabalhos caligráficos dos melhores autores para modelos e cópias, além de ardósia para este fim; jogos instrutivos pelo sistema de Pestalozzi e Froebel. Entretanto, consta no relatório que havia maior investimento em material para ciências físico-naturais do que para outras áreas. Nesse relatório, o autor denuncia, também, que a biblioteca do Liceu Provincial, que possuía apenas 150 livros no seu acervo, não oferecia livros nem para as matérias do curso, e voltou a insistir na necessidade de inspeção nas escolas como forma de evitar o apadrinhamento.

5.3.2 A evasão

Além do problema de ordem estrutural, havia também um outro ponto que preocupava os governantes: a baixa frequência dos alunos. Desde o ano de 1878, o Presidente da Província, Antonio de Araújo Bulcão, enfatizava que havia um número razoável de matriculados, mas o número de concluintes por ano era bastante inferior. Responsabilizava os professores pela evasão dos alunos, como se não tivessem habilidade para esse tipo de trabalho, embora o governo provincial estivesse investindo alto para difundir a instrução primária (BULCÃO, 1879). No ano seguinte, João Capistrano de Melo, Presidente da Província em 1887, também se queixou em relatório que a instrução pública não vinha demonstrando avanços proporcionais às despesas, embora considerasse que estava havendo certo crescimento nessa área. (MELO, 1888).

Em consequência dessa evasão e diante do interesse do governo em instruir as crianças baianas das classes populares, iniciou-se uma série de discussões em relação à obrigatoriedade do ensino primário. Para os adversários dessa proposta, o argumento era o seguinte: o dever da educação é de ordem moral e não pode se submeter à ação legal. Não se deve confundir obrigação moral com obrigação civil (cf. Relatório da Diretoria de Instrução Pública de 1879). É valioso observar que essa fala, de um religioso, Cônego Emílio Lopes Freire Lobo, expressa a concepção de escola e de ensino como algo relacionado à moralização, como vinha sendo concebida ao longo do século XIX e, principalmente, na sua segunda metade.

No Relatório referente ao ano de 1880⁸⁶, o Diretor de Instrução Pública, Romualdo Seixas Barroso, demonstrando espanto pelo fato de que a Bahia tinha 1.500.000 habitantes, mas apenas 21.626 alunos inscritos nas escolas públicas e 421 nas particulares, o que significava que apenas 1/5 da população recebia instrução, aponta como causas a carência de dinheiro por parte dos pais para garantir o vestuário escolar, e a distância entre a casa do aluno e a escola. Além disso, havia também o fato de muitos pais usarem as crianças para o trabalho, principalmente na

⁸⁶ Bulcão ainda era o Presidente da Província.

lavoura. Nesse momento, Barroso já sugeria, como única alternativa para reverter o quadro, tornar o ensino obrigatório, o que já vinha sendo defendido por alguns, como medida para solucionar o problema da baixa frequência de alunos nas escolas. A obrigatoriedade do ensino já era um procedimento legal em alguns países dos Estados Unidos da América e em quase todos os países da Europa, além da Argentina e do Chile. Tudo isso para justificar a necessidade da instrução, inclusive para adultos:

Hoje que a Lei de 9 de janeiro, reformando a legislação eleitoral, assegurou a verdade do nosso systema político, chamando o cidadão a intervir directamente na livre escolha dos representantes da nação, a instrução é uma necessidade indispensável." (BARROSO, p. 13 in BULCÃO, Fala, 1881).

A desproporção entre matrícula e frequência fez com que, ao longo da década de 1880, a luta pelo ensino obrigatório se intensificasse. E, nos inícios da década, já se cogitava a possibilidade de admissão dos filhos dos escravos⁸⁷. A Lei do Ventre Livre, Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, tornou livres os filhos de escravos nascidos a partir dessa data. Dessa forma, no ano de 1878, essas crianças, chamadas de "ingênuos", já estavam em idade escolar e, por isso, o presidente da Província da Bahia respondeu sobre a sua admissão nas escolas da seguinte forma:

Consultando-me o Director Geral da Instrução se os ingênuos podião ser admitidos nas escolas públicas, resolvi, conquanto não haja disposição no regulamento vigente, que devião, em vista da Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, ser eles aceitos pelos professores públicos. Esta decisão pareceu-me razoavel e estar de acordo com o progresso e civilização dos povos. (BULCÃO, 1879, P. 12).

Não foi possível verificar se, embora a lei o decretasse, a inclusão de negros nas escolas ocorreu de fato. Este ponto necessita de uma maior investigação.

Nos anos 80 do século XIX, a estrutura das escolas, a falta de material escolar e as escolas normais continuavam sendo alvos de críticas. Em 1881, foi

⁸⁷ Sobre a admissão de ingênuos, em 1883, a Diretoria Geral de Instrução declarou que: "[...] sendo considerados de condição livre os filhos de mulher escrava, nascidos no Império desde a data da lei de 28 de setembro de 1871, não podiam deixar de ser admitidos à matrícula escolar, mediante guia dos senhores, das mães ou de quaesquer outras pessoas em poder, ou sob autorisação dos quais se achassem." (MOACYR, 1939 apud NUNES, 1997, p. 190).

decretada uma reforma, exigindo que o ensino nas escolas primárias deixasse de ser teórico e passasse a desenvolver “aptidões práticas para a vida social”.

No intuito de transformar essa realidade, a reforma de 1881 também liberou a abertura de escolas e o exercício do magistério de ensino primário e secundário a quem tivesse interesse, podendo ser de qualquer nacionalidade. No que se refere à quantidade de alunos, seria possível que esses procedimentos viessem a produzir efeito, mas, em relação à qualidade do ensino, não havia garantia de melhora. O interesse nesse ponto seria detectado, posteriormente, sob dois aspectos. Um contemplando as séries precedentes ao estudo elementar, quando, no ano de 1883, fundou-se o primeiro Jardim de Infância⁸⁸ do Brasil, por Joaquim José de Meneses⁸⁹; outro contemplando a formação de professores, quando, em 1884, com a finalidade de proporcionar melhor formação ao professor focando a sua prática pedagógica, foi criado o Instituto do Professorado Público Primário Baiano, que tinha como dever publicar uma revista para divulgação de trabalhos pedagógicos, científicos e literários, bem como criar uma biblioteca especializada. Mesmo assim, a situação da educação era ainda precária. Já chegando ao final do Império, a formação do professor continuava inadequada para atender a uma demanda de alunos, que aumentava consideravelmente, aptos a receber instrução elementar, principalmente em virtude da Lei do Ventre Livre.

Na fala do Presidente da Província, João Capistrano Bandeira de Mello (1887, p. 94), ele denuncia que “[...] não existe a proporção desejável entre a população escolar e o número de meninos matriculados nem tampouco entre estes e os alunos freqüentes.” Indica como causa o descaso dos pais com a educação dos filhos, principalmente da zona rural. Esses pais de família contribuía para que as crianças não estivessem na escola; embora se matriculassem, elas não a freqüentavam. Por isso, nesse mesmo relatório se observa, também, a defesa da obrigatoriedade do ensino primário. É importante destacar como essa fala revela a

⁸⁸ O Alemão Froebel dá atenção ao ensino de crianças na fase anterior ao ensino elementar. Preocupa-se com a educação na primeira infância, privilegiando o significado do lúdico no desenvolvimento sensório-motor. “Pioneiro, funda os *Kindergarten* (Jardins de infância), em alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que cresça bem, pressupondo que os primeiros anos do homem são básicos para a sua formação.” ((ARANHA, 1996, p. 143).

⁸⁹ Cf. relatório de 1883.

distinção entre o significado da educação para o governo e para a família, principalmente da zona rural. Para o governo, a educação seria uma forma de moralização social, portanto deveria ser obrigatória. Para a família, a escola não dotaria seus filhos de saberes práticos relacionados com o trabalho na lavoura, por exemplo, portanto era uma instituição desnecessária. Além disso, os próprios alunos se esquivavam de frequentar as escolas em função dos castigos físicos, procedimento usado para manter a disciplina e garantir a memorização dos conteúdos por parte dos alunos.

5.3.3 A formação dos professores

O então Presidente da Província, em 1880, Antonio de Araújo Bulcão, criticava a formação pedagógica dada pela Escola Normal:

Das escolhas normaes sahião alumnos que mal podião exercer as nobres funcções do sacerdócio do ensino, por ignorarem matérias de que devião ter conhecimento, mas que não erão contempladas no programma de estudos d'aquelles estabelecimentos. Mao preparo do mestre só podia trazer, como consequencia inevitável, mao ensino. (BULCÃO, 1881, p. 25).

Dessa forma, professores preparados pela Escola Normal competiam com professores autodidatas, os quais não passavam pelo Curso. Estes eram aprovados nos concursos, que eram realizados com grandes facilidades, segundo o Presidente da Província. Bulcão propôs, então, que o tirocínio docente fosse obrigatório para que os alunos saíssem com habilitações para o magistério, para o provimento das cadeiras de primeira classe, sem concurso, dando-lhes prioridade em relação aos que não passavam pelo Curso da Escola Normal. Criticava também a baixa remuneração dos professores, além da falta de sistema e método no ensino primário (BULCÃO, 1881).⁹⁰

⁹⁰ Desde 1879, denunciava, também, o Diretor de Instrução Pública que muitos inspetores em cidades do interior eram nomeados mais por relações políticas e menos por competência. Estes exerciam poder sobre os professores, os quais, temendo perder o cargo, cediam ao que os primeiros determinavam. Criticava também os baixos salários, que denominou em seu relatório de “pequena esmola”, retificando, em seguida, de “retribuição”. (BULCÃO, 1879).

Isso demonstra que, embora houvesse a adoção oficial do novo método de ensino, boa parte dos professores não estava preparada o suficiente para usá-lo com eficácia. Em sua administração, no regimento proposto em 81, Bulcão acrescentou ao currículo das Escolas Normais, dentre outras, a disciplina língua francesa e deu maior ênfase à cadeira de língua nacional:

[...] mandando ensinar litteratura, mas da litteratura, 'succintas noções e curtas noticias biographicas dos seus principaes representantes', porque entendi que ao movimento geral das lettras pátrias não devia ser estranho aquelle que figura como seu modesto collaborador, preparando o fucturo do paiz no sanctuario da eschola primaria. (BULCÃO, 1881)

A denúncia da falta de cobrança da habilitação dos professores primários era uma constante nos relatórios (cf. 1886). A dificuldade se dava também pela distância entre o local de moradia do professor e a escola, muitas vezes situada em cidades distantes. Nesse sentido, era necessária uma maior supervisão.

Sobre a Escola Normal de Senhoras, Bulcão (1881) comenta que há muitas disciplinas, mas o que dificulta os estudos é a falta de método e sistema na divisão do trabalho, além do pouco tempo dedicado às disciplinas. Denuncia a falta de laboratórios, afirmando que as alunas decoram experiências feitas e, nos exames, as descrevem sem haver experimentado o processo.

Embora haja poucos dados estatísticos que expressam a realidade escolar do final do século XIX, encontram-se referências em alguns depoimentos que, de fato, comprovam a distância entre a escolarização e o ideal de escola para todos. Satyro de Oliveira Dias, Diretor Geral de Instrução Pública, no relatório do ano de 1893, comparou os números brasileiros aos índices dos Estados Unidos da América, nessa época também referência para o Brasil, e fez o seguinte comentário:

Eu diria que [...] ao passo que na União Americana 90% dos rapazes de 6 a 16 anos aprendem a ler e a escrever, na Bahia apenas vão à escola 10% dos nossos pequenos patricios! Ocupamos exatamente o pólo oposto àquele país em matéria de instrução primária. (DIAS, 1893, p. 38).

Dias (1893) indicou também em seu relatório vários pontos por onde minavam os empreendimentos na educação: a verba não era suficiente; os inspetores

não tinham o perfil adequado para desempenhar sua função, expressando descaso e falta de interesse; poucas condições para que as crianças pobres fossem amparadas e adquirissem a “cultura da escola”. (DIAS, Relatório, 1893).

Ainda em 1897, livros eram solicitados pelas freguesias, com o argumento de que não havia livrarias no local e os pais não compravam os livros didáticos indicados, o que levava os alunos a não freqüentarem as aulas⁹¹. Em outras freguesias, muitos professores eram substitutos, não havendo nenhum habilitado pela Escola Normal.

5.3.4 Analfabetismo no final do século XIX – Alguns dados

Apesar de terem sido criadas muitas escolas e de o número de matrículas ter aumentado ao longo das três décadas finais do século XIX o índice de analfabetismo, já implantada a República, chama a atenção. O censo de 1890 informou que apenas 15,3% da população brasileira em idade escolar estavam na escola, o que se pode conferir na tabela 6:

TABELA 6 – RECENSEAMENTO ESCOLAR / BRASIL, 1890

ANO	POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR	POPULAÇÃO ESCOLAR	PERCENTUAL
1890	1.805.662	275.714	15,3%

Fonte: Adaptado de “Atos do Governo do Estado de 1889 a 1891”. Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado da Bahia, 18 de agosto de 1890.

E comparando com o quadro de analfabetismo na Bahia, tem-se o seguinte (ver tabela 7):

⁹¹ Os Relatórios de Diretores de Instrução Pública da Bahia revelam com freqüência as queixas dos professores em relação à falta de material didático, tais como: manuais ortográficos, gramática, silabários, caligrafias, entre outros, apesar da exigência de uso. (Cf. Relatório de Instrução Pública de 1871).

TABELA 7 – TAXA DE ANALFABETISMO NA BAHIA, 1872 E 1890

ANO	POPULAÇÃO RECENSEADA NA BAHIA	TAXA DE ANALFABETISMO
1872	1.379.616	81,9%
1890	1.919.802	91,3%

Fonte: Adaptado de IBGE - Censo Demográfico, 1872 e 1890.

É importante lembrar que, a primeira constituição do Brail independente, de 1824, estabeleceu-se a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos⁹². Entretanto, de acordo com Nunes (2001), em 1872, o índice de analfabetismo no Brasil era de 84,2% e na Bahia, 81,9%. Quando se proclamou a República, promovendo o acesso de todos à escola, o índice relativo a analfabetos na Bahia cresceu para 91,3%⁹³ (ver tabela 7). Isso demonstra que, ainda que o acesso à escola pública tenha relativamente aumentado, o ensino parece ter continuado eficaz apenas para uma limitada parcela da população.

⁹² Mas só dez anos depois o governo se propôs a criar estrutura para tanto.

⁹³ Ver censo de 1890 em NUNES (s/d).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideal normativizador – primeiro luzitanizante, depois em função de um padrão culto brasileiro – desencadeado no século XIX não teve vez de se implantar efetiva e generalizadamente no Brasil, restringindo-se apenas a uma minoria economicamente privilegiada e a alguns quantos, seres excepcionais, que rompem as limitações impostas pelo desenvolvimento socioeconômico e cultural perverso do Brasil, desde suas origens coloniais (MATTOS E SILVA, 2004b, p. 71).

Existe um consenso de que à escola coube e cabe a difusão da norma padrão desde que o Marquês de Pombal instituiu o ensino da língua portuguesa no Brasil e que isso foi intensificando-se, principalmente com a normatização lingüística e com a implantação da República e o seu ideal de escola para todos, no final do século XIX. Mas, retomando a questão proposta neste trabalho, será que de fato a escola conseguiu garantir a difusão do padrão lingüístico?

Na Bahia da segunda metade do século XIX, observa-se que houve avanços em relação à produção de materiais didáticos de língua portuguesa, como manuais de leitura, de escrita e de gramática, demonstrando preocupação por parte das pessoas envolvidas com educação, tanto de governantes como de professores e autores, em relação ao que se discutia na área de lingüística bem como de pedagogia sobre conteúdos e métodos. Os manuais didáticos adotados nas escolas públicas possibilitavam a padronização lingüística, tão almejada para a consolidação da nação brasileira.

Entretanto, embora o governo não tenha poupado investimentos na área de instrução pública, com empenho em controlar as classes populares, os fatos contados pelos Diretores de Instrução Pública e pelos Presidentes da Província, bem como por alguns outros homens públicos revelam uma longa distância desse ideal.

Nessa época, muitos professores não tinham formação adequada, além disso eram mal remunerados e tinham de assumir as despesas com os locais de trabalho. Por outro lado, os alunos, embora se matriculassem, não freqüentavam as aulas, e suas famílias não empreendiam esforços para tal fim. Sobre esse aspecto, ressalte-se, ainda, que a maioria da população baiana se localizava na zona rural, local que amplia a possibilidade de variação lingüística. Infere-se daí, que, as crianças das classes populares que chegavam à escola naquele momento levavam consigo também suas variantes – a que aprendiam na escola deveria ser raramente usada –, e que os professores, nem sempre formados, com exceção de uns poucos, provavelmente não dominavam a norma padrão.

Em relação à estrutura escolar, os dados demonstram que havia muita dificuldade em colocar o ensino em prática, pois, além da falta de professores e alunos, não havia prédios adequados, mobílias nem mesmo livros didáticos suficientes.

Embora os dados tenham demonstrado que os manuais didáticos refletiam os avanços dos estudos lingüísticos e pedagógicos e que o governo se preocupava em adotá-los, não foi possível identificar o seu alcance, haja vista a baixíssima freqüência dos alunos das classes populares nas escolas públicas das cidades, vilas e povoados da Bahia na segunda metade do século XIX. Dessa forma, apenas uma parcela mínima da população tinha acesso a esses materiais e métodos, portanto a esse padrão lingüístico. Ressalte-se também que, embora o perfil da escola estivesse mudando nesse período, pois já contemplava mulheres e alguns libertos, a escola não atingiu um índice elevado de pessoas, como previam os ideais republicanos. Sobre os libertos, pouca informação há e, pelos baixos índices de matrícula registrados após à abolição, pode-se afirmar que essa população não estava sendo admitida pela escola pública. Vale lembrar que o governo se eximiu de contemplá-la, passando a responsabilidade para as escolas particulares.

Como os dados das escolas particulares desse período não puderam ser levantados, este trabalho reflete apenas a população das escolas públicas. É provável que a aquisição do padrão lingüístico difundido pela escola, no século XIX, só tenha

sido garantido por uma parcela da população que já estava predestinada, por sua condição social e econômica, à escola.

Retomando, então, a polarização da realidade lingüística brasileira, estabelecida por Lucchesi, entre norma culta e norma popular, verifica-se que foram pouquíssimos os falantes responsáveis pelo primeiro dos pólos. Fora da escola e sem acesso aos meios de comunicação, os falantes brasileiros foram adquirindo fala e escrita distante de um sistema coercitivo padrão, e por isso, até o final do século XIX, havia um vácuo entre a fala da elite e a fala popular.

Ao se compreender que a garantia dessa norma prescrita pela escola só pode ser mensurada, verificando-se os parâmetros lingüísticos que lhe serviram de referência e comparando-os aos usos lingüísticos refletidos na escrita de pessoas escolarizadas da época, esta pesquisa se mantém, no intuito de levantar mais dados para identificar a configuração da norma culta pelos falantes baianos da segunda metade do século XIX. Por outro lado, o difícil acesso à escola pela maioria da população, principalmente os libertos e livres, depois do período da abolição, instiga a investigar sobre a forma como, ao longo do tempo, essas pessoas foram adquirindo habilidades de leitura e escrita e configurando suas normas. Alguns estudos já vem sendo feitos nessa direção, contribuindo para elucidar a constituição da polarização lingüística brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. (1985). *Aparelhos ideológicos do Estado*; notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- ARANHA, M. L. A. (1996). *História da Educação*. 2. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Moderna.
- BASTOS, M. H. C. (1999). O ensino mútuo no Brasil; 1808-1827. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA Fº, L. M. (orgs). *A escola elementar no século XIX*; o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF.
- BORGES, A. C. (1880). *Vinte dous annos de propaganda em prol da elevação dos estudos no Brasil*. Fragmentos publicados no Jornal do Commercio em 1880. Rio de Janeiro: Typographia a vapor de Pereira Braga e Cia.
- BORGES, A. C. (1888). *Primeiro livro de leitura segundo o Método do Barão de Macaúbas*. Bruxelas: Typographia E. Guyot.
- BOURDIEU, P. (1992) Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- BULCÃO, A. A. A. (1879). *Fala*. Bahia, Typ. do Diario da Bahia, 1879.
- BULCÃO, A. A. A. (1881). *Relatório*. Bahia, Typ. do Diario da Bahia.
- CARDOSO, P. D. W. (s/d). A tradição por um fio: os jesuítas portugueses diante de 'O Verdadeiro Método' de Luís Antônio Vernei (c.1746-1750). *Revista Digital Simonsen: História*. Disponível em: <http://www.simonsen.br/rds/hist/artigo7.php>. Acesso em 13/10/2006.
- CARDOSO, T. F. L. (2004). As aulas régias no Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Século XVI-XVIII. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, v. 1.
- CASTILHO, A. F. (1853) *Método Castilho*; ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração e do escrever. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional.
- CASTILHO, A. T. (2002). Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. (Coleção Humanística).
- COELHO, J. M. L. (1861). *Gramática da língua portuguesa*. Salvador: Typographia da Bahia.
- COLLET, E. L. G. (1882). *Noções de calligraphia theorica*. Bahia: Litho-Typographia Miranda.
- COSERIU, E. (1979). *Teoria da linguagem e lingüística geral*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP.
- COSTA E SILVA, M. C. B. (1997). *O ensino primário na Bahia*; 1889-1930. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1997.
- DANTAS (1882). *Relatório*. Bahia, Typ. da Gazeta da Bahia.

- DEMO, P. (2004). *Sociologia da educação; sociedade e suas oportunidades*. Brasília: Plano Editora.
- DIAS, S. O. (1893). *Relatório*. Bahia.
- DICK, S. M. (1992). *A origem da política pública do ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial. 1836-1862*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- DICK, S. Origem das políticas públicas para o ensino secundário – o Liceu Provincial Baiano – 1836 a 1890. *Revista Gestão em Ação*. V. 5, n 2, Jul/dez, 2002.
- EL FAR, A. (2006) *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- FARACO, C. A. (2002). Norma-padrão brasileira; desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. (Coleção Humanística).
- FÁVERO, L. L. e MOLINA, M. A. G. (2006). *As concepções lingüísticas no século XIX; a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. (2000). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista de Educação [Pirassununga]*, Pirassununga: v. 3, n. 3, out.
- FRAGA Fº, W. (1996). *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. Salvador: Hucitec/EDUFBA.
- FREIRE, A. M. A. (1993). *Para a história da escolarização no Brasil; da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos – 1534-1930*. 2.ed rev. aum. São Paulo: Cortez.
- FREITAG, B. (2005). *Escola, Estado e sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Centauro.
- GUIMARÃES, E. (2004). *História da semântica; sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes.
- HENRIQUES, A. A. F. (1872). *Falla*. Bahia, Typ. do Correio da Bahia.
- HOUAISS, A. (1992). 3ª ed. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan.
- LIMA, M. R. (1893). *Mensagens e relatórios*. Bahia, Typ. e encadernação do Diário da Bahia.
- LIMA, M. R. (1895). *Mensagens e relatórios*. Bahia, Typ. e encadernação do Diário da Bahia.
- LOBO, T. C. F. (2001a). *Cartas baianas setecentistas*. In: ILARI, R; BASSO, R. (2006). *O português da gente; a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.
- LOBO, T. C. F. (2001b). *Para uma sociolingüística histórica do português no Brasil; edição filológica e análise lingüística de cartas particulares do recôncavo da Bahia, século XIX*. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. V. I.
- LUCCHESI, D. (1998) A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizado: tendências atuais de mudança nas normas culta e popular. In: "Substandard" e mudança no português do Brasil. Frankfurt am main: TFM: 73-100.
- LUCCHESI, D. (2002). Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. (Coleção Humanística).
- LUCCHESI, D. (2006). O português do Brasil: polarização sociolingüística. In: CARDOSO, S. e outros (orgs). *Quinhentos anos de história lingüística do Brasil*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia. (Coleção Apoio).

- LUCCHESI, D; LOBO, T. Gramática e ideologia, *Sitiemibus*, Feira de Santana, v. 8, 1988.
- MAESTRI, M. (2004). A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (orgs.). *História e memórias da Educação no Brasil*. Vol. I. Século XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Vozes.
- MATTOS E SILVA, R. V. (2004a). *Ensaio para uma socio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial. (Linguagem: 7).
- MATTOS E SILVA, R. V. (2004b). "O português são dois..."; novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial. (Linguagem: 6).
- MATTOS E SILVA, R. V. (2002). Variação, mudança e norma. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. (Coleção Humanística).
- MEIRELES, A. F. C. (1885). *Relatório*. Bahia, Typ. do Diário da Bahia.
- MELLO, J. C. B. (1888). *Relatório*. Bahia, Typ. da Gazeta da Bahia.
- MELLO, J.C. B. (1887). *Falla*. Bahia: Typographia da Gazeta da Bahia.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).
- NUNES, A. A. (1997a) A bipolaridade da educação jesuítica na Bahia colonial. *Revista da Academia Baiana de Educação*. Bahia. 1(5): 1-92 – Setembro.
- NUNES, A. A. (1997b) Educação na Bahia no século XIX: algumas considerações. *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*, n.93, Salvador.
- NUNES, A. A. (1999) A formação oficial de professores na Bahia imperial. *Revista da Faced*, n.2, Salvador: EDUFBA.
- NUNES, A. A. (2001a) A contenção dos ideais republicanos em educação na Bahia; a reforma Sátiro Dias de 1890. *Revista da Academia Baiana de Educação*. Bahia. 2(7): 1-68 – Setembro.
- NUNES, A. A. (2001b) A tentativa de universalização do Ensino Básico na Bahia com a Proclamação da República. *Revista da Faced*, n.5, Salvador: EDUFBA.
- NUNES, A. A. (2001c) Educação na Bahia durante a Primeira República. *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*, n.96, Salvador.
- OLIVEIRA, F. (1987). *O elo perdido: classe e identidade de classe*. Sao Paulo: Brasiliense, 1987. 134p.
- PAGOTTO, E. G. (1998). "Norma e Condescendência; ciência e pureza". *Línguas e instrumentos lingüísticos*. São Paulo: Pontes Editores. Jul-dez, nº 2.
- PAIVA, J. M. (2000). Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA Fº, L. M. & VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RIBEIRO, E. C. (1879). *Elementos de grammatica portugueza*. Brazil; Bahia; Salvador: Imprensa Econômica.
- RIBEIRO, E. C. (1881). *Grammatica portugueza philosophica*. Brazil; Bahia; Salvador: Imprensa Econômica.
- RIBEIRO, E. C. (1890). *Serões Grammaticaes ou Nova Grammatica Portugueza*. Brazil; Bahia; Salvador: Imprensa Popular.
- RIBEIRO, I. Quais as faces do português culto brasileiro?. In: ALKMIM, Tânia Maria (org.). *Para a história do português brasileiro*. Novos estudos, v. 3, São Paulo: Humanitas, 2002.

- RIBEIRO, J. (1881). *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Typographia Jorge Seckler.
- ROMANELLI, O. O. (1978) *História da educação no Brasil; 1930-1973*. Petrópolis: Vozes.
- SARAZIN, M. (1854). *Manual das escolas elementares d'ensino mutuo*. Tradução de João Alves Portella. Bahia: Typographia de A. O. de França Guerra e Comp.
- SCHELBAUER, A. R. (2005). O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II: Século XIX. Petrópolis: Vozes.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série*. Brasília: MEC/SEF.
- SILVA, J. C. A. (1999). *O recôncavo baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852); um estudo do cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
- SILVA, J. C. A. (2000). Viver no magistério na Bahia Imperial. In: *Revista da FAEEBA*, nº 13, jan/jun.
- SOARES, M. (2002). Português na escola; história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. (Coleção Humanística).
- TARALLO, F. (1985). *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática. (Série Princípios).
- TAVARES, L. H. D. (2001) *História da Bahia*. São Paulo: UNESP; Salvador: EDUFBA.
- VALDEMARIN, V. T. (2000). *Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade*. Cad. CEDES, vol. 20, nº 52, Campinas, Nov/2000.
- VALDEMARIN, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas; análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- VILHENA, L. S. (1968). *A Bahia no século XVIII*. V. 1. Salvador, Itapuã.
- VILLALTA, L. C. (1997). O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, F. A. & SOUZA, L. M. (orgs.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo.
- VILLALTA, L. C. (2000). Os leitores e o uso dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras.
- VILLELA, H. (2000). O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.; FARIA Fº, L.M.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.