

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Ricardo Westphalen de Queiroz Jucá

**A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO:
1838-1930**

CURITIBA
2010

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Ricardo Westphalen de Queiroz Jucá

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO:
1838-1930

CURITIBA
2010

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Ricardo Westphalen de Queiroz Jucá

**A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO:
1838-1930**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora Profa. Dr. Ariclê Vechia

CURITIBA
2010

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Jucá, Ricardo Westphalen de Queiroz

A Língua Inglesa no ensino secundário brasileiro: 1838-1930 / Ricardo Westphalen de Queiroz Jucá. - 2010

xx f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.
Orientadora: Profa. Ariclê Vechia

1. Língua Portuguesa. 2. Educação. I. Título

TERMO DE APROVAÇÃO
Ricardo Westphalen de Queiroz Jucá

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO:
1838-1930

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Profa. Dr. Ariclê Vechia
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Rosa Lydia Correa
Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Sandino Hoff
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

AGRADECIMENTOS

À estimada orientadora Profa. Dra. Ariclê Vechia pela admirável sabedoria, paciência e paixão ao guiar-me por esta inesquecível trajetória da história das Disciplinas, e lembrar-me constantemente que não somos nada sem o resgate de nossa história, e que as fontes devem ser checadas e valorizadas ao extremo para podermos traçar qualquer resgate histórico.

Ao prezado Professor Dr. Sandino Hoff, pelas contribuições pontuais, senso de humor e gentileza intermináveis.

À Profa Dr. Rosa Lydia Correia, pela cortesia e conhecimento compartilhados na trajetória das Disciplinas.

Ao Programa do Mestrado em Educação, por ter acreditado em meu potencial ao conceder-me a bolsa institucional durante este árduo, mas gratificante período.

A minha tia e Professora Ms. Tânia Addison Westphalen, a melhor professora de inglês que conheço.

Ao meu querido avô e melhor amigo, Cel. Dr. Agenor Westphalen, pela habitual torcida, exemplo de integridade e pelas ótimas conversas sobre o Método Direto de inglês, quando era aluno em 1932, de Mr Guilherme Butler – autor de um dos livros utilizados nesta pesquisa.

A minha querida mãe Profa. Mary Elisabeth Addison Westphalen, pelo incentivo a continuar, mais uma vez, e o exemplo de cultura e postura dentro e fora de uma sala de aula.

A memória de minha avó Agnes Ann Addison Westphalen, descendente direta de ingleses, símbolo de estudo constante e de enaltecimento da língua e da cultura de seus pais, repassados em nossa família constantemente.

*As disciplinas são incluídas e ou excluídas de acordo com
as necessidades da sociedade.*

Chervel, 1990

RESUMO

Este estudo analisou a trajetória da Língua Inglesa enquanto disciplina escolar no ensino secundário brasileiro no período de 1838 a 1930. Dada a impossibilidade de se estudar esta trajetória no ensino secundário brasileiro como um todo, as análises enfocaram o ensino ministrado no Collegio de Pedro II, por ser considerado a instituição padrão para as congêneres. Para tanto, inicialmente, buscou-se caracterizar a conjuntura sociopolítica e educacional que possibilitou a sua institucionalização como disciplina escolar, bem como sua inserção no plano de estudos do então Imperial Collegio de Pedro II. A seguir, procurou-se explicitar de que maneira a disciplina se constituiu em termos de conteúdos e de metodologia nos diferentes planos de estudos adotados no período em questão. No aspecto teórico-metodológico o estudo se insere na História da Cultura Escolar, na vertente da História das Disciplinas Escolares. As principais fontes utilizadas foram os Planos de Estudos, os Programas de Ensino, a carga horária, os livros didáticos adotados em decorrência de cada reforma de ensino implementada no referido colégio no período em pauta. O estudo demonstrou que a Língua Inglesa se fez presente nos planos de estudos do Collegio de Pedro II desde sua inserção em 1838 até 1930, sendo que a importância a ela atribuída, nos planos de estudos pouco mudou no período estudado. No entanto, no transcorrer do período foram verificadas mudanças significativas nas finalidades de seu ensino e conseqüentemente nos conteúdos, nos livros didáticos, bem como na metodologia adotada. Se inicialmente foi adotada a *'grammar translation'*; considerada a primeira metodologia aplicada ao ensino das línguas, verifica-se não apenas o exercício da gramática através da tradução e versão, mas através dos textos utilizados em sala de aula, também estudava-se sobre a moral, o costume e a religião de certos povos; paulatinamente verifica-se a adoção de inovações metodológicas pela introdução de técnicas de oralidade, orientações ao professor que usasse apenas a Língua Inglesa em sala de aula, maior ênfase nos exercícios de pronúncia e leitura dramática, que já anunciavam uma nova visão do ensino pelo chamado *'método direto'*.

Palavras-chave: História das Disciplinas; Língua Inglesa, Ensino Secundário.

ABSTRACT

This study examined the trajectory of the English language as a school discipline in Brazilian secondary education in 1838 to 1930. Given the impossibility of studying this trajectory in Brazilian secondary education as a whole, the analysis focused on teaching in Collegio of Pedro II, as the default for the institution counterparts. Therefore, initially sought to characterize the sociopolitical environment and educational which enabled its institutionalization as school discipline, as well as their integration into curriculum of the Imperial Collegio of Pedro II. Then we tried to explain how the discipline was in terms of content and methodology in the different study plans adopted in the period in question in the theoretical aspect-methodological sedans study in the History of School Culture, the History of School Subjects. The main sources used were Curricula, Educational Programmes, the class hours, the textbooks adopted as a result of each educational reform implemented in that period College. The study has showed that the English language was into the study plans of Collegio of Pedro II since their inclusion in 1838 until 1930, and the importance attributed to it, under the study plans changed little over the studied period. However, in the course of this period there were observed significant changes in the purpose of its education and consequently in the content of the textbooks, as well as in the adopted methodology. If initially the ' grammar translation was adopted, considered the first methodology applied to language teaching, gradually the adoption of methodological innovations by introducing techniques as oral practice, a guidance to the teacher who should use only English language in the classroom, greater emphasis on dramatic reading and pronunciation exercises, which announced a new vision of education by calling its method the "*direct method*".

Keywords: History of school subjects, English language; Secondary school

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 JUSTIFICATIVA.....	9
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.3 PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA	16
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
2. O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS	20
2.1 DAS CLÁSSICAS, ÀS VERNÁCULAS E ÀS ESTRANGEIRAS	20
2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.....	22
2.3 PORTUGAL E BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM A INGLATERRA	24
3 OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	29
3.1 A LÍNGUA INGLESA COMO AULA AVULSA NO BRASIL: 1809	29
3.2 OS PRIMEIROS PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL	31
3.3 AS GRAMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA ADOTADAS NO BRASIL	33
4 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO	
BRASILEIRO	35
4.1 A INAUGURAÇÃO DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II	36
4.2 A ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II	41
4.3 “GRAMMAR-TRANSLATION”: A METODOLOGIA ADOTADA NO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL.....	42
5 A LÍNGUA INGLESA NOS PLANOS DE ESTUDOS DO BRASIL IMPERIAL	47
5.1 OS PLANOS DE ESTUDOS INICIAIS: 1838 - 1841.....	48
5.2 OS PLANOS DE ESTUDOS INICIAIS DO COLÉGIO DE PEDRO II	48
5.3 AS REFORMAS DE MEADOS DO SÉCULO: 1855-1857.....	58
5.4 OS PLANOS CONSERVADORES: 1862-1876.....	64
5.5 OS PLANOS DO FINAL DO IMPÉRIO: 1878-1881	79
6 A LÍNGUA INGLESA NOS PLANOS DE ESTUDO DO BRASIL	
REPUBLICANO	86
6.1 NOVOS ARES: A LÍNGUA INGLESA NAS REFORMAS DE 1809-1900.....	86
6.2 OS PLANOS DE ESTUDO DE 1901-1915: ORALIDADE?.....	100
6.3 PLANOS DE ESTUDO DE 1922-1929: O FIM DA GRAMÁTICA?	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	132

1 INTRODUÇÃO

Para compreender o presente é necessário retomar o passado. Assim também se dá no campo da Educação, cuja análise dos currículos e das disciplinas escolares tem permitido o avanço dos conhecimentos acerca das premissas que fundamentaram a prática do sistema de ensino escolar assim como o conhecemos. Partindo-se do princípio de que as disciplinas que compõem o currículo escolar consistem da seleção que a sociedade faz dos conhecimentos considerados válidos dentro da sua cultura, ter conhecimento da trajetória da grade curricular ao longo dos tempos, bem como das alterações promovidas com a inserção ou extinção de disciplinas em momentos específicos, permite aos estudiosos conhecer o que a sociedade necessita e ou deseja que seja ensinado aos seus filhos. Vários estudos já foram realizados nesse sentido e vêm ampliando o conhecimento sobre as necessidades das sociedades em determinado tempo.

O período escolhido para este estudo data desde a inclusão da Língua Inglesa como disciplina oficial obrigatória no Plano de Estudos do Collegio Pedro II, em 1838, até 1930, quando uma nova metodologia foi instituída pelo governo. O Collegio Pedro II foi escolhido por ser o *sítio* oficial da acepção de educação e do ensino de Língua Inglesa no País e também por ter sido a instituição considerada padrão ideal a ser seguido pelas suas congêneres da época, conforme demonstram estudos a respeito.

Este estudo documental está inserido nas vertentes da História da Cultura Escolar e da História das Disciplinas Escolares e tem como fontes principais de pesquisa a documentação legal – decretos, leis e regulamentos -- das reformas de ensino, bem como os respectivos planos de estudos estabelecidos nas dezoito reformas efetuadas na escola secundária brasileira do recorte escolhido e a carga

horária adotada no Imperial Colégio de Pedro II, bem como os programas de ensino daquela Instituição adotados como referência para análise e reflexão a respeito dos conteúdos e da metodologia aplicada até a data escolhida como limite, além dos livros didáticos de inglês utilizados no Imperial Colégio de Pedro II naquele período de estudo. Foram também consultadas obras que versavam sobre o ensino secundário brasileiro e europeu.

Por meio deste trabalho pretende-se mapear o percurso da história da disciplina Língua Inglesa no ensino secundário brasileiro, entendê-la dentro de um contexto histórico que engloba questões políticas, sociais e econômicas, compreender que condições havia para a sua inclusão no currículo escolar, as finalidades de seu ensino e sua posição no plano de estudos diante das demais disciplinas. Portanto, serão analisados os motivos da sua inserção no ensino secundário, bem como sua permanência e as alterações de conteúdo e metodológicas pelas quais passou no decorrer no tempo.

Para dar conta destes objetivos, o trabalho foi organizado em seis capítulos.

No primeiro deles, é apresentada uma justificativa para a realização do estudo. Procura-se oferecer um breve panorama do campo de historiografia da educação, relacionando os estudos já realizados sob a ótica da História das Disciplinas Escolares. Nesse sentido, expôs-se o referencial teórico que sustenta a investigação, assim como explicitou-se o problema de pesquisa, seus objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados.

O segundo capítulo traz a contextualização da institucionalização do ensino de línguas estrangeiras na escola. Partiu-se do ensino das línguas clássicas, passando pela inserção das línguas vernáculas até a inclusão do ensino das línguas estrangeiras no ensino escolar de alguns países europeus. O estudo deteve-

se na institucionalização do ensino da Língua Inglesa na Inglaterra, abordando as relações mantidas entre Portugal, Brasil e Inglaterra que "determinaram" a necessidade do conhecimento desta língua e a inclusão de seu ensino na educação brasileira.

No terceiro capítulo são traçados os primórdios do ensino de língua inglesa Brasil, a fim de demonstrar que a língua inglesa foi instituída como Aula Avulsa, em 1809, exigindo a nomeação de professores para seu ensino. Naquele período, o ensino de línguas visava uma finalidade específica, daí a adoção de uma metodologia adequada para tal fim.

Já no quarto capítulo, busca-se, a título de contextualização, apresentar a organização do ensino secundário público no Brasil, a inserção da língua inglesa no plano de estudos do ensino secundário e alguns aspectos da metodologia adotada.

No quinto e no sexto capítulo, procura-se traçar a trajetória do ensino da língua inglesa no Collegio de Pedro II no período de 1838 a 1929. Cabe ressaltar, no capítulo quinto, a análise da língua inglesa nos planos de estudos do período Imperial e, no sexto capítulo, a sua presença nos planos de estudos do período Republicano.

Nas considerações finais procurou-se trazer à tona alguns destaques da análise sobre a trajetória da língua inglesa no plano de estudos do Collegio de Pedro II e colocar questionamentos visando abrir o campo para novas investigações.

1.1 JUSTIFICATIVA

À medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações que dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com a sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história. Encontrar os pontos

principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades.

Vários estudos já foram realizados nesse sentido e vêm ampliando o conhecimento sobre os conceitos trabalhados na escola secundária brasileira. Gasparello (2004) resgatou a trajetória da História do Brasil no ensino secundário brasileiro através da descrição do contexto social, político e educacional à época de sua inserção, cujas metodologias demonstraram a real possibilidade de se estudar a história de uma disciplina e, através dela, estudar a sua prática.

Trinchão (2008), em sua tese de Doutorado, fez um estudo comparativo sobre a História da disciplina Desenho no ensino secundário do Brasil e de Portugal no século XIX usando como fontes básicas os planos de estudos, os programas de ensino e os livros didáticos utilizados nos dois países. Silva (2007), em sua tese de Doutorado estudou a inserção e o desenvolvimento da disciplina Física no Collegio de Pedro II, retratando historicamente os motivos de sua criação, inclusão, influências sociais e históricas, bem como os conteúdos ministrados.

Cunha Junior (2004) analisou a importância da disciplina Ginástica no Ensino Secundário Brasileiro entre 1841 e 1870, tomando como foco o Imperial Imperial de Pedro II. Examinou os motivos e a ação dos personagens que levaram a instituição a adotar a prática desta atividade, o perfil dos agentes escolares que por ela foram responsáveis, as representações que sobre elas circularam, os conteúdos ministrados em suas lições e os espaços onde estas aconteceram.

Sepúlveda (2002) pesquisou o ensino da disciplina de Física no ensino secundário paranaense entre 1846-1906 e relata que tal ensino de Física começou

com a inauguração do Liceu de Curitiba, onde surge como componente curricular constante das propostas educacionais implementadas na Província e no posterior Estado do Paraná. Para tanto, fez uma análise comparativa entre os programas de ensino do estabelecimento paranaense e os programas de ensino do Collegio de Pedro II, que estabelecia o padrão de ensino a ser seguido à época.

Cruz (2006) resgata e justifica as mudanças e influências que a disciplina de Filosofia sofreu no período de 1837 a 1951, tomando como padrão o Collegio Pedro II. Nesse estudo o autor resgata a gênese da educação e do ensino de Filosofia no contexto geral de formação do pensamento e da cultura brasileira utilizando-se de um discurso produzido a partir de uma percepção da esfera social das instituições escolares. Como referencial teórico, Cruz adota as obras de André Chervel (1990) e Ivor Goodson (1990), a fim de obter melhor compreensão do estudo das disciplinas escolares.

Celani (2000) compara historicamente o ensino da disciplina de Inglês, através de metodologias, desde o período imperial até o momento atual, enfocando o decreto de 1809 que estabeleceu o ensino das Línguas Vivas nas escolas. Em seu estudo, no qual o autor questiona o que mudou, se é que algo realmente mudou algo desde então, avaliando a realidade do ensino atual e a importância sobre o ensino dessa língua.

Razzini (2000) denomina de “espelho da nação” o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira em um longo recorte entre 1838 a 1971, destacando a contextualização entre conteúdos ministrados e os episódios reais a ponto de fundir ambas situações, como se elas retratassem o perfil e o pensamento da nação naqueles momentos distintos através do ensino dessas duas disciplinas.

Picanço (2003) restaura a a história e memória do ensino do Espanhol no Paraná utilizando os programas de ensino do Collegio Pedro II em um estudo comparativo com o Colégio Estadual do Paraná. A autora considera as reformas curriculares ocorridas no período, as mudanças na perspectiva metodológica entre a década de 40 e os anos 60/70 e entre a década de 70 e os anos de 80/90, ressaltando o fato de que, em 1942, a disciplina Espanhol foi introduzida no currículo da escola secundária e, em 1990, após sua quase total extinção das escolas do Estado, o Espanhol voltou a ser ofertado como uma disciplina alternativa ao Inglês.

Sobre a Língua Inglesa destaca-se o estudo de Oliveira (1999), que teve como foco a história da Literatura Inglesa no ensino secundário de maneira geral, fazendo uma conexão histórica com o ensino da Língua Inglesa no Brasil entre 1809 e 1951. Apesar de percorrer boa parte do recorte do presente trabalho, a perspectiva de Oliveira (1999) tem como foco as teorias literárias com foco nas comparações de ensino de inglês de uma escola provincial de Sergipe com o ensino no ensino no Collegio de Pedro II.

A partir dessa revisão de literatura, é possível fazer um diagnóstico da atual produção acadêmica no campo da educação relativamente ao ensino de Inglês, assim como sobre os estudos históricos de outras disciplinas escolares. O presente estudo pretende aprofundar a questão da trajetória do ensino de inglês no Colégio Pedro II utilizando como referencial teórico Chervel (1990) e Goodson (1990) e valendo-se da utilização de fontes pouco exploradas pelos autores que estudaram a História da Língua Inglesa no Brasil, tais como os programas de ensino e os livros didáticos adotados no Collegio de Pedro II naquele período específico.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

A renovação metodológica da Historiografia da Educação tem dado ênfase aos estudos culturais, os quais vêm alargando o campo de estudos da História da Educação por meio de estudos referentes à institucionalização do currículo escolar, à formação das disciplinas escolares, ao cotidiano escolar, às práticas pedagógicas dos professores, ao exercício diário dos professores e alunos, à materialidade da escola e aos recursos metodológicos que têm emergido como interesse de pesquisa.

O campo de pesquisa sobre a História do Currículo e das Disciplinas Escolares tem sido motivo de inúmeras pesquisas e debates, especificamente a partir de 1980, em especial na Inglaterra e na França. O surgimento e a expansão deste campo de estudos no Brasil verifica-se a partir dos anos 90 do século XX. Esses estudos permitem o entendimento e o aprofundamento da compreensão dos sistemas escolares e sua real complexidade, por parte da sociedade, como um macro universo em que se constroem efetivamente experiências singulares.

Neste sentido, Goodson (1990), proveniente da escola anglo-saxônica, teoriza sobre o Currículo Escolar e sobre as transformações ocorridas nas Disciplinas Escolares, e defende a idéia de que, para se compreender a constituição de uma disciplina escolar, é preciso analisar a articulação dos fatores externos que a influenciaram em cada momento histórico e social. O autor procura compreender o processo de emergência e a evolução das matérias escolares mediante algumas hipóteses: a) as matérias escolares não podem ser consideradas como entidades monolíticas, mas se apresentam verdadeiramente como agregados instáveis de subgrupos e de tradições heterogêneas; b) o processo de implantação de uma matéria escolar passa pela substituição de uma legitimação acadêmica por uma justificação puramente pedagógica ou utilitária; c) as matérias novas representam

frequentemente um elemento conflituoso para as disciplinas já existentes por causa dos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, da delimitação de territórios colocada por sua inserção como parte do *corpus* de saberes escolares e, também, por sua introdução nos horários escolares. A respeito, ele afirma:

“Análises mais atentas das matérias escolares revelam uma série de paradoxos inexplicados. Em primeiro lugar, o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário – problemas mais amplos de motivação do aluno, de capacidade e de controle necessitam ser considerados. A tradução da “disciplina” para a “matéria escolar”, portanto, exige uma considerável adaptação e, como resultado, muitas matérias escolares dificilmente podem ser chamadas de disciplina e muito menos de formas de pensamento. Muitas não são claras a respeito de seus conceitos mais frutíferos, formas de explicação e metodologia específica. Em segundo lugar, as matérias escolares são, com freqüência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não tem uma disciplina-base. Muitas matérias escolares, portanto, representam comunidades autônomas.” (GOODSON, 1990, p. 234).

Goodson também afirma que, como consequência da instauração dos sistemas estatais de educação, a disciplina escolar se converteu no centro principal do ensino para um crescente número de alunos e, em decorrência disso, teve início a investigação sobre as origens das disciplinas escolares (*ibid*, 1990, p. 236).

Por sua vez, André Chervel (1990), da escola francesa, entende a disciplina escolar como objeto particular da história do ensino, com problemas específicos, para os quais o tratamento revela a singularidade e a originalidade da cultura escolar. Chervel advoga a capacidade de a escola produzir uma cultura específica e singular, pois, para ele, a instituição escolar não é um simples agente de transmissão do saber elaborado pela Academia, mas é capaz de produzir um saber específico, cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura. Ou seja, em sua opinião, uma disciplina escolar traduz os resultados esperados pelo programa oficial, mas revela efeitos imprevisíveis, engendrados pelo sistema escolar, ou seja, pela cultura escolar.

Chervel reconhece que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas, também, as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina. “A história das disciplinas escolares pode desempenhar um importante papel não somente na história da educação, mas na história cultural.” (CHERVEL, 1990, p. 187). O autor também considera que o campo História das Disciplinas Escolares pode auxiliar na identificação, classificação e organização dessas finalidades, uma vez que em cada época foi delegada à instituição escolar um conjunto de finalidades e as disciplinas escolares constituem o centro desse dispositivo, materializando-as, já que sua função consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de um fim educativo. Chervel divide-as em dois grupos, os quais ele denomina de “finalidades de objetivo” e finalidades reais.” (*ibid*, 1990, p. 189 – 191)

Para Chervel, um dos pontos mais importantes que concorrem para a configuração de uma disciplina escolar é o que diz respeito à instituição dos exames, como se segue:

“As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos engendraram dois fenômenos que pesam sobre o desenrolar das disciplinas ensinadas. O primeiro é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle. [...] O segundo fenômeno é o peso considerável que as prova do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas.” (*ibid.*, 1990, p. 206).

A tarefa que se coloca ao campo de pesquisa em História das Disciplinas Escolares consiste, principalmente, em identificar as “finalidades de objetivo” e as “finalidades reais” das disciplinas escolares. Ou seja, o historiador das Disciplinas deve ter claro que não basta consultar somente os documentos oficiais, porque vários fatores podem ter interferido na concretização ou não da apuração dos projetos educacionais. Os documentos — quer sejam diretrizes, projetos

educacionais ou planos de estudo propostos em lei — podem não ter tido a mesma interpretação pelos diferentes atores escolares que os colocaram em Prática. Esta interpretação depende da formação do professor, do meio em que ele vive, da experiência de vida, dos professores e dos alunos de cada classe.

Conforme enfatiza Chervel, “cabe à História das Disciplinas Escolares encarregar-se da questão e estudar a natureza exata dos conhecimentos adquiridos e, de um modo geral, da aculturação do aluno no contexto escolar. Ela deve reunir e tratar a totalidade dos testemunhos, diretos e indiretos, que dão conta da eficácia do ensino, e da transformação efetiva dos alunos” (*ibid.*, 1990, p. 238-239).

A partir desses referenciais, este estudo tem por objeto o ensino da Língua Inglesa na escola secundária brasileira. Para tanto, serão analisados os Planos de Estudos que compõem o *corpus* escolar do ensino secundário nos diferentes contextos históricos propostos na pesquisa, a distribuição da disciplina nas séries, a carga horária à ela atribuída, os programas de ensino e os livros didáticos adotados.

Cabe, então, descrever e equalizar os conteúdos distribuídos na disciplina de Língua Inglesa para perceber as intencionalidades das interações na relação entre o espaço escolar e os conteúdos através dela transmitidos.

1.3 PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

Este estudo é norteado pelo questionamento central sobre a trajetória do ensino da Língua Inglesa no Brasil, mais especificamente, como se configurou a disciplina de Língua Inglesa no ensino secundário brasileiro desde a sua inserção no plano de estudos do Imperial Collegio de Pedro II, em 1838, até 1930. Para responder tal questão, naturalmente surgem novos questionamentos. Quais os conteúdos que estavam inseridos naquele plano de estudos e qual a metodologia

utilizada pelos professores? Qual a relação da disciplina de Inglês com os outros campos de conhecimento presentes nos planos de estudos do referido colégio do século XIX e até os anos 30 do século XX? Como essa disciplina se constitui em diferentes contextos sociopolíticos e educacionais? Por fim, caberá analisar e comparar os conteúdos dos programas de ensino, dos planos de estudos, da carga horária e dos livros didáticos adotados no período em questão.

Para tanto, deverão ser considerados aspectos como a caracterização da conjuntura sociopolítica em que a disciplina Inglês conquista lugar no ensino secundário brasileiro, a relação da disciplina Inglês com os outros campos de conhecimento presentes no ensino secundário no XIX e nas primeiras décadas do século XX, bem como a constituição dessa, em termos de conteúdo e metodologia, nos diferentes contextos sociopolíticos e educacionais de 1838 a 1930.

Em vista da impossibilidade de avaliar o desenvolvimento da disciplina de Inglês no ensino secundário brasileiro como um todo, optou-se por focar o objeto deste estudo no Collegio de Pedro II, por ser essa escola considerada instituição-padrão para as congêneres em todo o país desde 1838 até meados do século XX. Tanto é assim que, durante o período do Imperial no Brasil, as demais instituições de ensino secundário deveriam seguir o preconizado para o Colégio de Pedro II e, durante o período republicano, as outras instituições de ensino, obrigatoriamente, tinham que buscar a equiparação ao Colégio em termos de planos de estudos, programas de ensino e livros didáticos, além de outros requisitos exigidos. (VECHIA e LORENZ, 1998).

O período de estudo escolhido justifica-se pelo fato de que 1838 foi o ano da implementação do primeiro plano de estudos do Colégio em foco; por sua vez, o ano

de 1930 marcou oficialmente a ruptura do sistema de ensino com a metodologia adotada por quase cem anos.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para fundamentar a trajetória da disciplina Língua Inglesa no Plano de Estudos do Imperial Colégio de Pedro II, foi adotada como matriz teórico-metodológica a História Cultural nas vertentes da História do Currículo Escolar, proposta por Ivor Goodson (1990), e a História das Disciplinas Escolares, proposta por André Chervel (1990). Definido como uma pesquisa documental, na primeira fase deste estudo foi efetuado um levantamento das fontes, tais como reformas de ensino, planos de estudos, programas de ensino, carga horária e livros didáticos adotados no Colégio de Pedro II no período em questão. Esse tipo de material de pesquisa é assim definido por Scott:

“Um documento no seu sentido mais geral é um texto escrito [...]. Escrever é a produção de símbolos representando palavras e envolve a utilização de lápis ou caneta, máquina de escrever ou outra ferramenta para inscrever a mensagem em papel, pergaminho ou outro material. [...] Do mesmo modo, a invenção dos meios magnéticos e eletrônico de armazenar e exibir textos deveria nos encorajar a considerar os “arquivos” e “documentos” contidos nos computadores e editores de texto como documentos verdadeiros. Portanto, desse ponto de vista, os documentos podem ser considerados como textos fisicamente corpóreos, onde conteúdo é o propósito do meio físico”. (SCOTT, 1990, p.12-13, tradução nossa).

A pesquisa documental foi efetuada *in loco* no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), da Biblioteca Nacional, do Arquivo Público Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP), no Rio de Janeiro. Também foram feitas pesquisas em *sites* que disponibilizam documentos oficiais, a exemplo da documentação francesa disponível sobre o assunto que permitiu levantar aspectos

fundamentais para este estudo, bem como da Biblioteca de Yale, nos EUA, a qual possui uma coleção de livros didáticos brasileiros.

A segunda fase do estudo constituiu-se do levantamento, organização e análise dos dados coletados que deram fundamentação teórica a este estudo.

2 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DAS LÍNGUAS

Independentemente das razões, sejam elas de ordem econômica, diplomática, social, comercial ou militar, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga. Supõe-se que do contato direto de povos de línguas distintas surgiu o interesse e a necessidade de aprender um outro idioma. Paralelamente a esses eventos em meio natural, alguns povos se preocuparam em aprender e ensinar, de forma sistemática, outras idiomas além da sua língua nativa. Posteriormente, na Europa, na transição da Idade Média para a Idade Moderna, os povos tiveram que se preocupar não só em aprender línguas estrangeiras, mas, também, em institucionalizar o ensino da língua vernácula.

2.1 DAS CLÁSSICAS ÀS VERNÁCULAS E ÀS ESTRANGEIRAS

As primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos, no ano 3000 a.C., aproximadamente, até por volta do ano 2350 a.C. A aprendizagem da língua suméria se dava, no entanto, essencialmente através da escrita, que não correspondia à língua usada pelos alunos em suas práticas cotidianas. Trata-se realmente do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registro. (GERMAIN, 1993, p. 32-33)

Relativamente ao latim, havia pouca diferença entre o tipo de ensino em si em países como Alemanha, Inglaterra e França e nem mesmo verificou-se qualquer mudança nas condições de ensino dessa língua durante os séculos VII e VIII. Para ensinar a leitura, os mestres da Idade Média partiam das letras às sílabas, depois das sílabas às palavras e às frases. O estudo da gramática dava-se a partir de

textos religiosos. Cantarolava-se um poema para se aprender os casos nominativo, dativo e os demais, bem como as declinações. Quanto ao vocabulário, o aluno deveria aprender de cor o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários, ou seja, de léxicos que apresentavam a tradução em latim das palavras de uso mais frequente ou daquelas extraídas da Bíblia (RICHÉ, p. 51-52, 1979).

Na Europa, durante a Idade Média, o latim possuía muito prestígio, sendo considerada a língua oficial da Igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas. Mais tarde, no século XVI, ocorreu uma grande revolução linguística, passando-se a exigir que os educadores fossem bilíngues, ou seja, que tivessem domínio do latim como língua culta e do vernáculo como língua popular. Assim, no final da Idade Média e no começo da Renascença, as línguas vernáculas — o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês — passavam a ser cada vez mais utilizadas em diversos setores do cotidiano, inclusive nas escolas dos países adeptos da Reforma, e, assim, o latim começou a perder a sua hegemonia, vindo a ser cada vez menos usado na oralidade.

“[...] E na verdade, isto consegue-se mais dificilmente do que conseguiria no estado da perfeição, porque as coisas são para nós obscuras e as línguas confusas de tal modo que, em vez de uma só, se devem agora aprender várias, se alguém, para se instruir, quer falar em várias línguas vernáculas se tornaram mais complicadas, e, quando nascemos, nada conhecemos delas.” (COMENIUS, 1957, p. 122).

Diante das dificuldades do modelo de ensino de línguas estrangeiras adotado à época, o tcheco Jan Amos Komensky, Comenius em latim, elaborou seu próprio método de ensino. Em 1638, publicou sua obra “*Didática magna*”, onde trata de alguns princípios de didática das línguas, como o princípio da ordem natural, o

sensualista e o do prazer em se aprender através de jogos e sem castigos corporais, muito comuns na época. (*ibid.*, 1957, p. 120-123).

Com seu *status* modificado a partir da Renascença, o latim passou a ser ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas de frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos. Ainda segundo Commenius:

[...] O próprio estudo da língua latina, ó bom Deus, como é intrincado, como é penoso, como é longo! Quaisquer serventes, criados ou moços de recados, entregues aos trabalhos da cozinha, aos serviços militares ou a outros serviços vis, aprendem mais depressa uma língua qualquer, [...]. E como é desigual o resultado! Os primeiros, após alguns meses falam corretamente em língua estrangeira; os segundos, mesmo depois de quinze ou vinte anos, na maior parte dos casos não são capazes de dizer senão certas coisas em latim, a não ser que se socorram de gramáticas e de dicionários como os coxos de muletas; e, mesmo essas coisas não sem hesitar e titubear. De onde pode vir este deplorável dispêndio de tempo e de esforço, senão de um método defeituoso? (*ibid.*, 1957, p. 159).

A partir do século XVIII, no entanto, os textos em língua estrangeira tornaram-se objeto de estudo e os exercícios de versão e gramática passaram a substituir a forma anterior de ensino, que se constituía de frases isoladas extraídas da língua materna. É com base nesse modelo de ensino que o século XVIII assistirá à consagração do chamado *Grammar-Translation* (método gramática-tradução), mais comumente chamado “tradicional” ou “clássico” (CESTARO, 1999, p. 32-33).

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Quanto à formação da Língua Inglesa propriamente dita, pode-se distinguir três etapas fundamentais na sua evolução, quais sejam: o inglês antigo ou anglo-saxão, que vai do ano 449 a 1100; o inglês médio, até o ano 1500; e o moderno, com duas etapas: clássica, de 1500 a 1660, e a contemporânea, de 1660 aos nossos dias (SCHUTZ, 2008, p. 35-38).

Uma análise da situação do ensino de inglês realizada na Inglaterra e nos Estados Unidos, em meados do século XVIII, demonstra, contudo, que o ensino da língua inglesa ainda sofria muita desvantagem em relação às línguas clássicas – grego e latim –, haja vista que, à época, o conhecimento e o ensino eram, quase na sua totalidade, registrados e transmitidos em língua latina. No caso da Inglaterra, poucas instituições ensinavam línguas vivas, mas o ensino da língua inglesa, de alguma forma, estava relacionado ao ensino das línguas clássicas, principalmente por meio de exercícios de versão e tradução. (OLIVEIRA, 1999, p. 25).

Ivor Goodson (1990) esquematiza quatro fases no desenvolvimento da metodologia do ensino da disciplina Língua Inglesa. Na primeira fase (1525-1720), além da leitura e da ortografia, havia a gramática. Na segunda fase (1720-1770), separam-se os aspectos expressivos e interpretativos da retórica, compartilhando as matérias. Na terceira fase (1770- 820), à medida que se amplia o termo “inglês”, os componentes principais do ensino passam a ser literatura, composição e gramática. A pronúncia se vincula, nesse momento, à retórica expressiva. Na quarta fase (1820-1870), finalmente, entra um elemento adicional: o estudo histórico, tanto da literatura como da língua. (GOODSON, 1990, p. 187).

Essa trajetória de institucionalização do ensino da língua inglesa na Inglaterra assemelha-se à estabelecida pelas demais línguas européias, denominadas modernas ou línguas vivas. O ensino de francês teve trajetória semelhante na França, tendo sido ensinado durante o século XVIII e boa parte do XIX como um instrumento de mediação entre o aluno e as línguas e literaturas clássicas, isto é, através dos exercícios de versão e tradução, de modo que sua inclusão nos planos de estudos primários e secundários como matéria independente do ensino de

línguas clássicas se deu somente no final do século XIX (CHERVEL, 1990, p. 19-20).

Oliveira (1999) considera importante observar que a entrada do inglês nas universidades inglesas foi tardia, no século XIX, e a matéria adquiriu o *status* acadêmico só depois de vencer os preconceitos de um tipo de instrução para mulheres ou operários. (*op. cit.*, 1999, p. 22).

2.3 PORTUGAL E BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM A INGLATERRA

As relações luso-britânicas e os acordos e as alianças comerciais vêm de longa data, e muito provavelmente tenham tido início por volta de 1373, quando foi assinado o primeiro Tratado de Aliança entre Portugal e Inglaterra. Em 1386, foi estabelecido o Tratado de Windsor e, em 1387, aconteceu o casamento de Filipa de Lancastre com Dom João I, estreitando as relações entre os dois países.

Acredita-se que o primeiro contato do Brasil com a língua inglesa tenha ocorrido por volta de 1530, quando um aventureiro inglês, conhecido como William Hawkins, traficante de escravos, desembarcou na costa brasileira, tendo assim o primeiro contato com os lusitanos e os nativos. William Hawkins fez outras três lucrativas viagens ao Brasil, sendo que, em uma delas, o aventureiro inglês levou um cacique para Londres, um “líder brasileiro”. Mais tarde, seu filho, John Hawkins, e Richard, seu neto, continuaram com as incursões nos mercados negreiros do Brasil e da Guiné. Um século mais tarde, tendo sido bem recebidos na colônia portuguesa, outros navegantes vieram em busca das riquezas oferecidas pela nossa terra, entre elas o pau-brasil.

Por outro lado, as rivalidades entre a França e a Inglaterra acabaram por atingir os reinos ibéricos, afetando as relações diplomáticas entre Portugal e

Espanha. Portugal, vinculado economicamente à Inglaterra e em campo oposto à Espanha, agravou a disputa sobre o controle de territórios no Sul do Brasil e da região do Rio da Prata. Como a relação de Portugal ficava cada vez mais tensa com a França, que decidiu invadir Portugal, a Corte Portuguesa decidiu transferir-se para o Rio de Janeiro, tendo sido apoiada pela Inglaterra que tinha interesses comerciais no Brasil.

“Com a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil, os ingleses tiveram permissão para aqui estabelecer casas comerciais, onde tamanho se tornou o poderio econômico da Inglaterra naquela época, que naqueles anos, muito mais influentes e poderosos que a esquadra britânica eram os escritórios comerciais dos ingleses.” (ALMEIDA, 1989, p. 42).

Cabe ressaltar que o relacionamento entre o Brasil e a Inglaterra já era próximo desde 1654, quando esta última impôs um tratado aos portugueses, reservando à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com os outros países, rompendo, assim, o domínio colonial português no Brasil. Mas foi o bloqueio continental, decretado à Inglaterra no início do século XIX, que levou ao fortalecimento das relações amigáveis entre aquele país e o Brasil. O fechamento dos portos europeus aos navios ingleses, pelos franceses, forçou que Portugal, até então um forte aliado da Inglaterra, se posicionasse contra sua parceira para evitar um conflito com as tropas francesas.

Em 23 de agosto de 1808, em consequência da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, foi estabelecida, no Brasil, a Real Junta de Comércio, que substituíra a Mesa de Inspeção do Rio de Janeiro e estendera sua jurisdição a todas as capitanias. Em Portugal, a Real Junta havia sido criada pelo Decreto de 30 de setembro de 1755, e tornada Tribunal Régio durante o reinado de D. Maria I. A Junta — que teve como primeiro presidente o Conde de Aguiar, Fernando José de Portugal e Castro, que tomou posse em 18 de Maio de 1809 — tinha por atribuição

matricular os negociantes de grosso trato e seus caixeiros, regular a instalação de manufaturas e fábricas, cuidar do registro de patentes de invenções. Desempenhou também importante papel nos litígios entre negociantes, nas dissoluções de sociedades mercantis, na administração de bens de negociantes falecidos ou de firma falidas ou em concordata, assim como o papel de garantir aos credores a quitação das dívidas, quando algum desses casos ocorresse.

O Tratado de Comércio e Navegação, firmado em 19 de fevereiro de 1810 entre Portugal e Inglaterra, visava regulamentar as relações comerciais entre as nações em uma nova posição após a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, sob proteção inglesa, e da subsequente abertura dos portos do Brasil ao comércio entre as nações amigas. A justificativa do tratado expressava, principalmente, o desejo das nações em estreitar os laços de amizade e ampliar os benefícios de seus vassallos por meio de um novo sistema de livre comércio entre os envolvidos, incluindo seus domínios e, no caso português, a nova sede do Império português, o Brasil. Foram acertados no tratado, entre outros pontos, assuntos relativos ao comércio entre os países envolvidos, como o constante no seu artigo 8º que aboliu monopólios que pudessem restringir o comércio entre Portugal e Inglaterra (e seus respectivos domínios), embora fossem mantidos os estancos a certos produtos, como os tecidos de lã ingleses, os vinhos portugueses e o pau-brasil.

O artigo 15, principal tópico desse Tratado, regulava as novas tarifas alfandegárias, estabelecendo que todos os gêneros ingleses, à exceção dos estancados, deveriam ser admitidos sem limitações nos domínios portugueses, pagando direitos de 15%, muito embora o artigo 18 determinasse restrições na via oposta do comércio. O acordo firmado revela o precário equilíbrio de forças e as

dependentes relações entre Portugal e Inglaterra, resultando em uma concessão que favorecia diretamente os produtos ingleses em detrimento dos próprios gêneros portugueses, que pagariam 16% de impostos, e dos estrangeiros de outras nações amigas, taxados em 24%.

Esse tratado resultou, praticamente, no domínio inglês no mercado do Brasil, uma vez que se tornava bastante difícil para as outras nações competir com os preços, a variedade e a qualidade dos produtos oriundos da Inglaterra e suas colônias. A sua instituição provocou profundo mal-estar e insatisfação entre os produtores e negociantes portugueses, que se sentiam lesados pelo comércio colonial que controlavam com exclusividade anteriormente. Desagradou também aos ingleses, desejosos de mais benefícios e privilégios em troca da ajuda prestada a Portugal por ocasião da transmigração da Corte e da manutenção da integridade do império português.

Almeida destaca ainda que a Inglaterra passou, então, a exercer uma forte influência sob o Brasil no transcorrer do século XIX, causando mudanças bastante significativas, entre elas o desenvolvimento da imprensa local, chamada de Imprensa Régia, o uso do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. No início do século XIX, mais de 30 estabelecimentos comerciais ingleses foram criados no Brasil e era dos ingleses o controle do comércio; o predomínio técnico (...) e, fundamentalmente, o capital financeiro que assegurava os primórdios do progresso industrial. (*ibid.*, 1989, p. 58-59).

Com o passar do tempo, esse amplo domínio inglês acabou por gerar manifestações nacionalistas por parte dos brasileiros e, para mitigar tais conflitos, as companhias inglesas passaram a ofertar emprego para engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros em geral, bastando que os interessados falassem a língua

inglesa para que pudessem entender as instruções e receber treinamento. (*ibid.* 1989, p. 55-56)

3 OS PRIMÓDIOS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

3.1 A LÍNGUA INGLESA COMO AULA AVULSA:1809

Para Azevedo (1963), a reforma de Pombal que expulsou os jesuítas de Portugal e de seu reino só teria desarranjado a sólida estrutura da educação jesuítica, baseada em um sistema mais ou menos unificado, com seriação dos estudos, para dar lugar a um ensino disperso e fragmentário de Aulas Avulsas, dadas por professores leigos e mal preparados. Esse sistema, de alguma forma, mantinha o plano de estudos dos jesuítas, uma vez que deixava de lado, além das ciências naturais, as “línguas e literaturas modernas”.

Contudo, a história demonstra que várias aulas Avulsas de ciências naturais e de matemática foram abertas no Brasil Colônia. Esta situação foi mudando gradativamente, pois quando Dom João VI chegou ao Brasil, promoveu inúmeras melhorias no campo cultural e educacional, como a criação da Biblioteca Nacional, do Teatro Nacional, do Jardim Botânico, da Escola Superior de Medicina e Engenharia e, posteriormente, da Escola Superior de Direito.

Atendendo às relações comerciais, as iniciativas tomadas no campo cultural e educacional beneficiaram principalmente a elite burguesa brasileira. Pela necessidade de manter acordos comerciais, inclusive de pessoal qualificado que dominasse línguas estrangeiras, o Príncipe Regente determinou a criação de “Aulas Régias” das chamadas línguas “vivas”. A criação de uma Cadeira de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa se deu em decorrência da Resolução número 29, de 14 de julho de 1809, que tinha o seguinte teor:

“E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as

linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza, e outra de ingleza.

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Grammatica Latina. E pelo que toca a matéria do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discípulos na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV. E fazendo que nas traducções dos logares conheçam o gênio, e o idiotismo da língua, e as bellezas e elegância della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido.

Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a língua pátria se escolherão os autores clássicos do século de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos.” (BRAZIL, RESOLUÇÃO no 29).

Á respeito, Doria (1937) argumentou o que se segue:

“Era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua ingleza, porque pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrucção pública.” (DORIA, 1937, p. 37-38).

Carvalho (1952) destaca que a inserção do ensino das línguas vivas e das ciências físico-matemáticas num plano de estudos clássico-humanístico, como era o dos jesuítas, correspondia à necessidade de uma formação despojada do formalismo da pedagogia escolástica, que procurava traduzir os reclamos das novas condições históricas. (CARVALHO, 1952, p. 118)

O ensino da Língua Inglesa se fazia necessário em vários setores da sociedade. Já em 1809, logo depois da fundação da Academia Real Militar, foi criada uma cadeira de Língua Inglesa naquele estabelecimento, pelo Decreto de 30 de maio de 1809.

A partir de 1831, quando os novos Estatutos das Academias de Ciências Jurídicas do Império incorporaram em seu plano de estudos seis cadeiras então exigidas – latim; francês; inglês; retórica; filosofia racional e moral e geometria –, a língua inglesa começou a adquirir o *status* de “disciplina”, passando a ser obrigatória nos exames de ingresso às Faculdades de Direito. (MATTOS, 1987, p. 251-252).

Sobre o assunto, Haidar (1972) afirma:

“O latim, símbolo de erudição, e o francês, “língua universal”, eram já considerados componentes formadores da “educação” brasileira, e não apenas da “instrução”, além de serem línguas cuja aprendizagem era requisito de entrada nos cursos superiores do Império, por meio dos exames que ficaram depois conhecidos como “preparatórios.” (HAIDAR, 1972, p. 102).

As “disciplinas”, ao alcançarem supremacia na formação dos quadros superiores do Império, passaram a desempenhar o papel de fornecedoras de pessoal qualificado para preencher os quadros administrativos e políticos do governo, dando início ao processo de institucionalização do ensino secundário que se dava paralelamente ao processo de construção do Estado imperial (MATTOS, 1987, p. 252-279).

Conforme Resolução de 7 de novembro de 1831, “para o estudo das matérias dos exames preparatórios exigidos para matrícula serão incorporados à Academia Jurídica as seguintes cadeiras: latim; francês; inglês; retórica e poética; lógica, metafísica e ética; aritmética e geometria; história e geografia” (MOACYR, 1936, p. 352). Desse modo, a Língua Inglesa passou a fazer parte das disciplinas de caráter obrigatório para o ingresso no ensino superior de Direito.

Seguindo essa tendência, a Lei de 03 de outubro de 1832 estabelecia que “o estudante que se matricular para obter o título de doutor em medicina deve: 1º ter pelo menos 16 anos completos; 2º saber latim, qualquer das duas línguas, francesa ou inglesa, filosofia racional e moral, aritmética e geometria (*ibid.*, 1936, p. 51).

3.2 OS PRIMEIROS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Freyre (2000) relata que, na *Gazeta do Rio de Janeiro*, de 8 de fevereiro de 1809, portanto, alguns meses antes da criação da primeira cadeira de inglês, já havia anúncio oferecendo serviços de uma “Professora Ingleza”:

“Na Rua dos Ourives n.º 27 mora huma Ingleza com casa de educação para meninas que queirão aprender a ler, escrever, contar e falar Inglez e Portuguez, cozer, bordar, etc.” (FREYRE, 2000, p. 266).

Os anúncios de professores de língua inglesa em jornais de época já indicavam a importância e a influência da Língua Inglesa no Brasil. Além disso, havia também outras oportunidades de mercado, conforme exemplifica Freyre:

“... para Governantes, colégios ingleses se instaurando no Brasil, métodos ingleses e livros ingleses sendo ofertados. Procura por técnicos e empregados ingleses que trabalhavam nas estradas de ferro. Além da importação maciça pelo Brasil de: ferro, vidro e louça, tecidos e roupas, além de leilões de objetos deixados por funcionários de empresas britânicas que deixavam o país.” (FREYRE, 2000, p. 265).

A partir de então, eram oficialmente assinadas por D. João VI as cartas de nomeação de professores de francês e inglês. A primeira delas, datada de 26 de agosto de 1809, nomeava o padre René Boiret como professor de língua francesa, mediante o ordenado de 400.000 réis por ano. Constava na Carta Régia o seguinte trecho sobre a língua francesa: “sendo a mais difundida e, por assim dizer, universal, a criação de uma cadeira desta língua é muito necessária para o desenvolvimento e prosperidade da instrução pública.” (ALMEIDA, 1989, p. 42).

A segunda carta, de 9 de setembro de 1809, nomeava, nos mesmos termos e com o mesmo ordenado, para professor de inglês, o padre irlandês John Joyce:

“... era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública. (*ibid.*, 1989, p. 43).

A Resolução nº. 29, de 1809, propunha algumas orientações metodológicas para o ensino das Línguas Vivas e havia também uma expectativa para que os professores elaborassem seus próprios materiais didáticos. Tal expectativa permanece por quase duas décadas, conforme demonstra uma proposta aos professores de 1826:

“Ao Instituto pertencerá a escolha e a aprovação dos livros elementares, que deverão servir de texto às explicações dos professores em todas as escolas deste Império. O Instituto procederá, portanto, a fazer que se componham em língua nacional, ou que para ela se traduzam, os compendios elementares apropriados à natureza e extensão de cada escola, [...] se declarará em todos os programas que se admitirão ao concurso, não só compendios escritos em portuguez, mas em latim, ou em qualquer das línguas cultas da Europa, não sendo o seu autor brasileiro. [...] [O Instituto] consultará a S.M. o Imperador o que julgar conveniente, e só depois de sua imperial decisão se publicará os programas na conformidade dela. O autor de qualquer compendio que fôr aprovado, sendo brasileiro ou estrangeiro que fale e escreva suficientemente a língua nacional, pretendendo ser mestre na escola e na cadeira a que o dito compendio fôr destinado, preferirá a outro qualquer concorrente.” (MOACYR, 1936, p. 164-165).

3.3 GRAMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA ADOTADAS NO BRASIL: 1809 – 1837

Apesar de ter obtido um status oficial, o ensino de inglês parece ter se restringido a seus objetivos mais imediatos de “instrução” e não de “educação”, pois se o conhecimento da língua inglesa não era exigido para o ingresso nas academias, sua aplicação justificava-se apenas pelo aumento das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa.

Há que se ressaltar que quando se observa a situação do ensino de inglês na Inglaterra e nos Estados Unidos naquele mesmo período, é possível notar que até mesmo lá ele ocupava um papel de muita desvantagem em relação às línguas clássicas, ou seja, grego, latim, e, às vezes, hebraico (GOODSON, 1990, p. 158-184). No caso da Inglaterra, poucas instituições ensinavam línguas vivas, e o ensino da língua Inglesa, de alguma forma, estava relacionado ao ensino das línguas clássicas, principalmente por meio de exercícios de versão e tradução (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Assim Oliveira (1999) discorre sobre o tema:

“um olhar retrospectivo à busca de gramáticas pedagógicas para o ensino de inglês para estrangeiros que chega ao século XVII encontra a *English Grammar*, de Ben Jonson, que tem como subtítulo “*for the benefit of all strangers*”. (*ibid.*, 1999, p. 26)

Na gramática de Johnson pode-se notar que, embora produzindo um texto em inglês, ilustra seus comentários sobre a pronúncia inglesa por meio de exemplos em latim e em outras línguas. Howatt (1984) atribui este fato à necessidade de se comunicar com os leitores estrangeiros, que se supunha serem fluentes em Latim. Fica, no entanto, a impressão de que a tarefa principal de um gramático inglês era descobrir formas em inglês que mais se aproximavam das categorias familiares da gramática latina.

Sobre a aplicação de gramática, Oliveira afirma:

[...] no século XVIII, a obra *An English Grammar, adapted to different classes of learners*, garantiu a L. Murray o título de “Pai da gramática inglesa”. Era uma gramática destinada às escolas, pioneira na introdução de um sistema de gradação e de exercícios para uso em sala de aula, largamente empregado posteriormente no chamado método da gramática e tradução para o ensino de línguas estrangeiras (*op.cit.*, 1999, p. 28).

Por meio deste estudo pode-se observar que, por um longo período de tempo, as gramáticas adotadas no Brasil para o ensino da língua inglesa eram de autores estrangeiros.

4 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

Entre 1809 a 1837, o ensino secundário brasileiro vivenciava uma realidade bastante precária. Além das “Aulas Avulsas” de diferentes disciplinas criadas a partir de 1772, poucas iniciativas mudaram o cenário educacional brasileiro. Os liceus provinciais – Ateneu Rio Grande do Norte, criado em 1825, e os da Bahia e da Paraíba, criados em 1836, não passavam de uma união de várias Aulas Avulsas que passaram a ser ensinadas em um mesmo prédio, sem qualquer organização científica ou pedagógica. Pode-se registrar também a existência de algumas “escolas privadas”, seminários ou “escolas públicas” que serviam de preparatório para o ingresso no ensino superior. (BASTOS, 1969, p. 196-197).

Bastos ainda afirma:

“Ensino secundário [...] não tem a acepção de um simples nível, mas de um tipo de ensino, aquele tipo ministrado em instituições que, entre nós, têm sido chamadas de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus, e cujo currículo tem concretizado uma conciliação, mais ou menos bem sucedida, entre a tradição pedagógica anterior ao século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno.” (*ibid.*, 1969, p. 198).

Ao questionar quando surgiu o ensino secundário, Chervel (*op. cit.*, 1990, p. 102-105) relata que o ensino secundário está relacionado ao “imposto do latim”, tributação imposta por Napoleão aos professores e aos alunos para a manutenção da Universidade. A partir da década de trinta do século XIX, os estabelecimentos dedicados a esse tipo de instrução passam a se caracterizar pela inclusão, no seu plano de estudos, da língua latina e das línguas vivas.

4.1 A INAUGURAÇÃO DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II

No Brasil, depois da independência política em 1822, o debate sobre a educação foi acirrado, principalmente durante a Assembléia Constituinte de 1823. Mesmo depois de outorgada a Constituição, inúmeros projetos educacionais foram apresentados, contudo, o ensino secundário não foi contemplado. Posteriormente, durante o período regencial, esse tipo de ensino passou a ser alvo de atenção dos ministros do Império. Após a abdicação de D. Pedro I, o Império enfrentava inúmeros movimentos separatistas e, para contornar a situação, o Governo Regencial baixou o Ato Adicional de 1834 dando maior autonomia às províncias, por meio das Assembléias Provinciais. O Governo cedeu maiores poderes e deveres, pois cabia a essas assembléias legislar sobre a Instrução primária e secundária, bem como providenciar os meios de promovê-las. A instrução pública passou a ser, então, o reflexo da instabilidade política, da carência de recursos nas províncias e de suas especificidades. (VECHIA, 2007).

Em 1837, o Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, apresentou ao Regente Pedro de Araújo Lima uma proposta para a organização do primeiro colégio secundário oficial do Brasil. Pereira de Vasconcelos acreditava que a instrução pública seria melhor do que a particular, que se mostrava inadequada por ser oferecida em salas precárias e ministrada por professores mal preparados (ALMANAQUE, 2007, p. 24).

A solução encontrada foi a criação de uma instituição, no Município da Corte, que servisse de modelo para suas congêneres já existentes e as que viessem a ser fundadas. Criado pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, o Imperial Collegio de Pedro II representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público no Município da Corte e buscar alguma uniformização no

ensino secundário no país (FERREIRA; GOMES, 2006). A criação deste estabelecimento vinha suprir uma carência no ensino brasileiro e sua criação foi aplaudida pela imprensa. Doria (1937) cita um artigo publicado do Jornal do Comércio, de 25 de Março de 1837, que assim se expressa:

“Faltava ao Brasil hum semelhante estabelecimento, uma escola progressiva de educação a mocidade, como disse o ministro do império, que servisse de typo as outras que se acham em atividade no paiz. O pae de familia folgará de receber em sua casa hum novo filho, modesto. laboroso, instruído apto para penetrar no santuário de qualquer sciencia, apto para comprehender a importância de alquer missão civil que seus compatriotas lhe encarreguem, um homem que tudo apreciará porque alli elle aprenderá a tudo respeitar, emfim, hum filho que respeitará o saber, a idade, e não levará a pudencia e o escarneo até o altar de Deus. (DORIA, 1937, p. 35)”.

Na realidade, com a fundação do Imperial Collegio de Pedro II, o governo criou um mecanismo centralizador que visava direcionar e controlar o ensino ofertado nas Províncias, neutralizando, em certa medida, o Ato Adicional de 1834, ainda que de forma indireta. O Imperial Collegio de Pedro II — criado com a finalidade de ser um centro de recepção das idéias educacionais do Iluminismo e do Liberalismo que regiam o ensino secundário da maioria dos países europeus, e, concomitantemente, ser um centro difusor dessas ideias para seus congêneres — desvela a contradição existente no pensamento da elite política e intelectual brasileira (VECHIA, 2007).

O Collegio Pedro II (vide anexo 1), cuja primeira sede está ainda situada na atual Avenida Marechal Floriano, no centro da cidade do Rio de Janeiro - RJ, originou-se do Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 por Frei de Guadalupe "para criação de meninos nas costas da igreja de São Pedro". A instituição recebeu nomes como Seminário de São Joaquim, Imperial de São Joaquim, até passar à denominação de Collegio de Pedro II. Transformou-se em

Instituto de Ensino Secundário pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, que dispunha:

Art. 1. - O Seminário de São Joaquim é convertido em colégio de instrução secundária.

Art. 2 - Este colégio é denominado Colégio de Pedro II.

Art. 3 - Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa, inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia." (DORIA, 1937, p. 26).

A criação do Imperial Collegio de Pedro II tinha a finalidade de educar a elite intelectual, econômica e religiosa da Corte e das províncias brasileiras. Para atingir tais, seu idealizador, o Ministro Bernardo de Vasconcelos, consultou estatutos de colégios da Prússia, Alemanha, Holanda e França e aproveitou o que lhe parecia mais adequado às circunstâncias nacionais (DORIA, 1937, p. 42).

O Jornal do Comércio, classificou-o como o estabelecimento de ensino que objetivava preparar a nova geração que “regeria os futuros destinos do país” (*ibid.*, 1937, p. 17).

Vechia e Ferreira (2008), tendo pesquisa as Leis do Império do Brasil, assim descrevem o Imperial Collegio de Pedro II:

“... por ser de tipo internado, con características militares y presentar estudios simultáneos y seriados que se organizaban en ocho "clases" siendo que el primer año de estudios correspondía a la octava clase y el último a la primera clase. El alumno que fuera aprobado en todas las asignaturas, de cada año, recibiría el Diploma de Licenciado en Filología que le daría el derecho de ingresar en las Academias del Imperio sin tener que presentarse a las pruebas de selectividad.” (VECHIA; FERREIRA, 2008).

O colégio foi organizado, principalmente, com base nos liceus franceses, pois os Estatutos do Collegio, aprovados pelo Regulamento nº. 8, de 31 de janeiro de 1838, continham inúmeras disposições copiadas dos estatutos dos estabelecimentos europeus. Bernardo de Vasconcelos, em pronunciamento na

Câmara dos Deputados em resposta à crítica feita por um colega ao Regulamento do Collegio, afirmou:

[...] o discurso é meu, mas o Regulamento é alheio; quase todas as disposições são copiadas dos Regulamentos dos Colégios de França, apenas modificado por homens que gozam a reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses Estatutos (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1838, p. 159, apud VECHIA; LORENZ, 2006, p. 2).

Os Colégios de França — inicialmente denominados liceus, tomados como modelo para o Imperial Collegio de Pedro II —, foram criados em 1802, por Napoleão Bonaparte, com a finalidade dar à juventude uma educação humanística que permitisse seguir os cursos superiores, bem como uma educação científica que tivesse aplicação nos diversos ramos da indústria, ainda em desenvolvimento (LORENZ; VECHIA, 2010). Vechia e Lorenz (2006) destacam que, nesse novo modelo de ensino, não apenas as Humanidades Clássicas eram contempladas no Plano de Estudos dos Liceus, mas também foram incluídas as “línguas vivas”, bem como as Ciências Físicas e Naturais e as Matemáticas.

O Imperial Collegio de Pedro II não parece ter repousado às margens do Brasil das tensões, separações, exclusões, conflitos e insatisfações que existiam no Brasil. Ao lado dos jovens ricos, contribuintes, os pobres não pagantes, ainda que em minoria, tiveram um certo lugar no Colégio desde sua fundação. No primeiro ano letivo da Instituição, dentre os 30 internos estavam sete alunos pobres, segundo relatório do primeiro reitor do Colégio, o Bispo de Anemúria, que fora, além de preceptor dos príncipes D. Pedro e D. Miguel, o primeiro bibliotecário da Biblioteca Pública do Rio de Janeiro (DORIA, 1937, p. 19-20).

A inauguração e o começo das aulas ocorreram no dia 25 de março de 1838. Estavam presentes o jovem imperador e suas irmãs, o regente Pedro de

Araújo Lima, assim como todos os Ministros de Estado, presenças ilustres que demonstravam a importância política que o colégio teria desempenhando outros papéis além da instrução. (HAIDAR, 1972, p. 23).

No primeiro plano de estudos proposto “[...] predominaram os estudos das letras clássicas, o que não impediu, também, de estar presente as ‘matemáticas, as línguas modernas: francês, inglês e alemão, as ciências naturais e físicas e a história’. (HAIDAR, 1972, p.100).

Sobre a essência da educação clássica, Bastos (1969) assim discorre:

“A concepção humanística era a essência da educação clássica e erudita que privilegiava o conhecimento ilustrado do latim e das línguas estrangeiras, notadamente o francês, garantia da participação no mundo exterior civilizado; da literatura e da retórica, forma de domínio político-social do homem culto; e da história sagrada e da história universal, identificação da genealogia da nação brasileira branca, civilizada e cristã. Esta visão de uma educação humanística não era um consenso entre os políticos, pois, A defesa do curso de humanidades era feita pelo grupo político conservador que considerava o ensino secundário, e portanto o colégio público oficial, como uma etapa preparatória para os cursos superiores. Outro grupo de intelectuais formado por políticos liberais criticava a concepção elitista da educação “ilustrada” e procurava introduzir, na legislação de ensino, disciplinas de caráter mais científico, como as ciências matemáticas e as ciências naturais, defendendo um ensino secundário mais voltado para a modernização e o progresso.” (BASTOS, 1969, p. 38-39).

Depois da criação do Collegio Pedro II (vide anexo 2), em 1837, além do ensino das línguas latina, grega, francesa, inglesa, foi também incluído na sua grade curricular, em 1841, o ensino da língua alemã, “da qual não existe uma só aula em todo o Império”, a partir de recomendação de uma “comissão composta de pessoas mui respeitáveis”, nomeada pelo governo, que julgou “que faria um serviço importante à mocidade brasileira, estabelecendo uma aula daquela língua no Colégio” dado o “grande desenvolvimento da literatura e das ciências no Norte da Europa” (MOACYR, 1936, p. 292).

A partir de 1854, quando os exames preparatórios aos concursos superiores passaram a ser realizados de acordo com os programas desenvolvidos pela própria Instituição, e como parte da sua política, o governo instituiu a categoria “equiparação”, que concedia privilégios aos colégios que seguissem os planos de estudos, programas de ensino e organização do ensino de acordo aos do Colégio oficial da Corte. (HAIDAR, 1972, p. 52-54).

Sobre isso, destacou Vechia:

“Em 1854 os dezesseis liceus existentes em 1854 e os vinte existentes em 1872 eram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos do Collegio, bem como adotar os mesmos livros didáticos lá adotados.” (VECHIA, 2005, p. 88).

4.2 A ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO COLLEGIO PEDRO II

A fundação do Imperial Collegio de Pedro II teve um papel muito importante relativamente à organização do ensino de línguas vivas no País, cujo processo foi bastante lento. O primeiro plano de estudos do Colégio era inovador, pois, além das matérias usuais do ensino de humanidades (latim, grego, hebraico, retórica, filosofia, teologia), estudavam-se algumas línguas vivas estrangeiras (francesa e inglesa), assim como alguns elementos das matemáticas, da astronomia e da física.

Para uma melhor compreensão do ensino de inglês no Imperial Colégio de Pedro II, deve-se reconhecer que a proposta de ensino daquela Instituição representou as mais altas aspirações da Corte. Ele foi concebido e organizado como uma instituição modelar e digna de uma grande nação. Tendo em vista sua nobre missão, o seu plano de estudos foi considerado um padrão a ser seguido pelas instituições secundárias de todo o país (HAIDAR, 1972, p. 95).

O ensino de inglês e francês durante o Império sofria de um grave problema: a falta de uma metodologia adequada. Conforme relata Leffa (1988, p. 3), “a

metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical”.

Observamos que a ênfase no estudo do francês se dá como representação à intelectualidade e o ensino de inglês ao estudo puramente comercial. Tanto é assim que, em 1844, o relatório do Ministro do Império acentua:

“Quando outras providências não possam por ora ter lugar, por demandarem despesas pouco compatíveis com as nossas circunstâncias, uma ao menos se podia adotar: conhecimento das línguas inglesa e francesa aos que aspiram à matrícula nas referidas aulas [Aulas de Comercio]. Com esta habilitação os nossos mancebos encontrariam mais facilmente emprego nas casas comerciais estrangeiras aqui estabelecidas; e quando chegarem a estabelecer as suas casas, mais facilmente entabulariam e entreteriam relações com os países estrangeiros. Estas vantagens reunidas das que resultam de maior cultura intelectual, são dignas de atenção.” (MOACYR, 1936, p. 490-491).

A contratação de professores, por exemplo, substitutos ou titulares, dava-se por meio de uma banca chamada These que aplicava uma prova escrita e uma prova oral, sendo o candidato arguido por membros da banca (professores catedráticos) sobre a prova escrita e/ou sobre temas sorteados naquele momento. Assim também se procedia nas provas de alunos candidatos ao ingresso no Pedro II ou por ocasião de sua promoção ao próximo ano letivo.

4.3 “GRAMMAR-TRANSLATION”: A METODOLOGIA ADOTADA NO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

A origem do método *Grammar-Translation* não foi decorrente do empenho dos educadores em buscar alternativas para aperfeiçoar o aprendizado, mas, sim, da motivação reformista, como forma de adaptar o ensino tradicional às solicitações das escolas em função das dificuldades de aprendizado enfrentadas pelos alunos, tanto crianças como jovens. A idéia era substituir textos antigos por frases mais

simples. O método teve início na Alemanha, mais precisamente na Prússia, no final do século XVIII; chamado de método tradicional, ou também de gramática-tradução, esta metodologia servia para ensinar as línguas clássicas como grego e latim.

Schmidt (1958) assim discorreu sobre o tema:

“Desde a Idade Média até aproximadamente 1700, o Latim ocupava o centro dos programas secundários, porque, sendo como era um meio universal de comunicação e de expressão do pensamento, tinha a finalidade prática tão importante quanto a pedagógica. De meados do século 16 em diante, as línguas vernáculas de cada país assumiram uma importância imprevista. Lutero, Camões e Shakespeare aparecem e o prestígio do latim começa a ofuscar-se. Ainda permanece, entretanto, no *curriculum* como meio de desenvolver a mente do adolescente. Porém, o seu objetivo é agora apenas fazer conhecer a civilização latina. Perde-se de vista o conhecimento da língua em si. O formalismo vai se introduzindo a pouco e pouco nessa disciplina. E ei-la que decai ao ponto de ser ensinada pelo método de tradução e gramática.” (SCHMIDT, 1958, p. 26)

Os registros desse método datam de 1793, quando Johan Cristian Fick escreveu o primeiro livro sobre a matéria denominado *Curso para o Ensino de Inglês*. Desde então, a concepção do ensino do latim — língua morta, considerado como uma disciplina mental, necessária à formação do espírito — passou a ser adotada como modelo ao ensino das línguas vivas (Howatt, 1984, p. 131-132). Tal metodologia esteve em vigor, com exclusividade, até o início do século XX, cujo objetivo era transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e o domínio da gramática normativa. Propunha-se a tradução e a versão como base de compreensão da língua em estudo. O dicionário e o livro de gramática eram, portanto, instrumentos úteis de trabalho para este ensino (HOWATT, p. 132).

Em sua obra, Schmidt (1958) reafirma essa idéia:

“Quando surgiram as línguas vivas no programa, inspirou-se a sua metodologia nos processos decadentes do ensino do latim.” (SCHIDMT, 1958, p. 27).

Apesar de, inicialmente, a metodologia de ensino da língua inglesa ter sido direcionada para o público infantil, sua finalidade foi desvirtuada por educadores clássicos e modernos, pois, se de um lado o método era eficaz, mas enfadonho, por outro, a cada nova lição uma ou duas novas regras de gramática eram apresentadas. [...]

Os livros baseados nesse método não eram os escritos por professores conceituados como Ahn e Ollendroff, mas, especialmente, por aqueles “professores ambiciosos de escolas secundárias”. (HOWATT, 1984, p. 136-138).

Leffa (1998) assim explicita alguns procedimentos didáticos decorrentes deste método:

“A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases. O objetivo final da AGT é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio”. (LEFFA, 1998, p. 211-216).

Esse método usa um processo dedutivo que parte da regra para o exemplo e, basicamente, consiste no ensino da segunda língua através da primeira. Toda informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é explicada na língua materna do aluno. Segundo este método, os três passos essenciais para aprendizagem da língua são: a) memorização prévia de uma lista de palavras; b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases; c) exercícios de tradução e versão.

Leffa e Paiva (1993) afirmam:

“As principais características são: as aulas são ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco uso ativo da língua-alvo; os alunos deverão ter domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções; a leitura dos textos clássicos difíceis é feita em estágios iniciais; a tradução da língua-alvo para a língua materna é um exercício típico; pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercício de análise gramatical; pouca ou nenhuma ênfase é dada a pronúncia; não é preciso que o professor saiba falar a língua-alvo”. (p. 82).

Na sequência, consta um exemplo desse método, segundo a obra *Abordagem da Gramática e da Tradução* (COLEÇÃO FTD, s. d. p. 12-14). Como pode-se observar, a lição a seguir apresenta fragmentos mostrando as principais características da abordagem, ou seja, estudo do vocabulário incluindo a fonética de cada palavra e sua tradução respectiva, além de explicações gramaticais com longos exercícios de tradução (“versão”) e versão (“tema”).

Table, (*tê'boel*), meza.
Box, (*bo'ks*), caixa.
Chalk, (*tcho'lk*), giz.
Duster, (*does'ter*), escova para pedra.
Curtain, (*koer'tin*), cortina.
Easel, (*i'zoel*), cavalletete.
Picture, (*pik'tchoer*), quadro, pintura.
Gas-lamp, (*gas'lamp*), bico de gaz.
Electric-lamp, (*ilek'triklamp*), lampada eléctrica.

Grammar:

8. A forma afirmativa do “partitivo inglês” é **some** (*soe'm*). Não se traduz geralmente em vernáculo. Emprega-se diante de qualquer substantivo, evocando idéia de quantidade. Ex.:

She had some ink, ella tinha tinta.

INDICATIVE MODE

Past Tense PRETÉRITO IMPERFEITO **I was**, (*uo'z*), era, estava **we were**, (*ue'r*), eramos, estávamos **thou wast**, (*uo'zt*), eras, estavas **you were**, ereis, estaveis **he, he, it was**, era, estava **They were**, eram, estavam.

Versão IV

II. – What is “some”? “Some” is not a definite article, it is a partitive. **11.** Was I a bad pupil? **12.** Was she not diligent? **13.** Who has an easel? The teacher has an easel; on the easel is a good blackboard. **14.** Where were you? I was with the teacher in the class. **15.** Was not the first lesson difficult? No, it was not; but the third and the fourth were not easy. **16.** What is in the box? Some chalk.

Thema IV

I. – A pedra estava num cavalletete. **2.** A mesa e a caixa eram curtas; mas a cortina era comprida. **3.** Na aula ha um bico de gaz e não ha lampada eléctrica. **4.** O professor estava na aula; nós também estávamos allí. **5.** Ereis applicados ou preguiçosos? **6.** Tinham um bom professor; mas não eram applicadas. **7.** Nós não tínhamos a mesma lição; mas, elles tinham o

Uma vez que a origem das atividades constava no livro-texto — material que poderia ser composto de uma gramática, cadernos de exercícios e livros de leituras —, o domínio da língua oral por parte do professor não era um aspecto a ser enfatizado. O mais importante era que ele tivesse domínio da terminologia gramatical e o conhecimento das regras do idioma, bem como das suas exceções. O objetivo principal da abordagem de gramática e tradução era levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira, neste caso, o inglês. Segundo ARRIADA; FARIAS (2008), acreditava-se que, deste modo, o aluno acabaria adquirindo um conhecimento mais profundo do seu próprio idioma, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio.

5 A LÍNGUA INGLESA NOS PLANOS DE ESTUDO DO BRASIL IMPERIAL

5.1 OS PLANOS DE ESTUDOS INICIAIS: 1838-1841

As reformas educacionais e as mudanças de conteúdo instituídas nos planos de estudo, em especial nas do ensino secundário, representavam a nova configuração política e a sua afirmação no novo modelo econômico e político recém-instaurado. Goodson (1990) e Chervel (1990), ao tratarem da História do Currículo e das Disciplinas Escolares, ressaltam a importância de se compreender o sistema escolar no âmbito dos planos e programas de ensino e conteúdos a serem selecionados e ensinados que, em verdade, correspondem aos momentos de transformações políticas, socioculturais e econômicas instituídas pelas representações sociais que disputam a hegemonia do poder, das crenças e das idéias. Nesse sentido, Haidar (1972) afirma que foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava; ou seja, a atração irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes franceses (*ibid.*, 1972, p. 99). Porém, mesmo em escala reduzida, o contexto educacional brasileiro sempre espelhou as mudanças vividas na Europa

Haidar também afirma que um dos mais preciosos documentos para estudo da evolução da sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na análise da legislação escolar, dos planos de estudos e nos programas de ensino do conjunto das instituições educativas, material esse capaz de revelar muitos aspectos relevantes da educação brasileira e da História do nosso País.

Analisar o Collegio de Pedro II por meio das fontes a ele relacionadas é de extrema importância, porque, através dos anos, os planos de estudos e programas de ensino adotados naquela instituição de ensino exerceram influência, ainda que de

forma indireta, sobre as escolas secundárias existentes nos meados do século XIX e as que surgiram em número crescente até o final do Império e, inclusive, nos primeiros anos da República. Além disso, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, haviam sido criados cursos de nível superior nas áreas de Medicina e Engenharia e, posteriormente, de Direito. A partir de 1838, o Colégio de Pedro II passou a desempenhar o importante papel de preparar os alunos para entrar nessas instituições, pois o grau de Bacharel por ele conferido dava ao aluno o direito de ingressar em qualquer curso superior do Império sem prestar novos exames. O seu plano de estudos era um mecanismo utilizado na tentativa de conciliar os interesses do ensino superior e os objetivos próprios do ensino secundário”. (VECHIA & LORENZ, 1998, p. VII).

5.2 OS PLANOS DE ESTUDOS INICIAIS DO COLÉGIO DE PEDRO II

O Colégio de D. Pedro II — através do seu Regulamento nº. 8, de 31/1/1838, elaborado com base na tradição francesa — determinava que os estudos fossem divididos em oito ‘aulas’, organizadas em ordem decrescente, de forma que o primeiro ano correspondia à oitava aula, a mais elementar, e o último correspondia à primeira ‘aula’. Embora as oito ‘aulas’ correspondessem a oito anos de estudos, os Estatutos do Colégio previam que esse tempo poderia ser reduzido, pois no quinto mês de cada ano letivo o aluno poderia prestar um exame que permitiria passar de uma ‘aula’ para a outra. Uma vez aprovado em todos os exames, o docente poderia concluir seus estudos no prazo mínimo de quatro anos. Por outro lado, o aluno reprovado no exame final regular poderia repetir a ‘aula’, mas, se reprovado pela segunda vez, seria excluído do Colégio. Ou seja, o prazo máximo para a conclusão dos estudos era de dezesseis anos. A aprovação em todas as matérias de todas as

‘aulas’ daria ao aluno o direito ao diploma de Bacharel em Letras, possibilitando-o ingressar em uma das Academias do Império sem a prestação dos Exames de Preparatórios, ou seja, exames nos cursos superiores. (REGULAMENTO nº. 8, de 31/01/1838, *in* VECHIA, 2005, p. 84).

De acordo com o artigo 117 do referido Regulamento, os estudos das línguas “vivas” e “mortas” tinham cargas horárias distintas. No oitavo e no sétimo ano, das 24 lições semanais totais, que correspondiam a 24 horas aulas semanais totais, eram atribuídas 10 horas aulas para o ensino de Latim, uma hora aula para o ensino de Francês e 3 horas aulas para o ensino de Grego. No sexto ano não havia aula de Inglês, diferentemente da disciplina Língua Francesa. Já no quinto e no quarto ano, das 25 lições semanais totais, eram reservadas ao ensino de Inglês e de Francês apenas duas horas aulas semanais para cada um desses idiomas. No entanto, para o ensino de Grego eram reservadas cinco horas aulas e para o ensino de Latim 10 horas aulas. No terceiro ano, havia 10 horas aulas destinadas a Latim e apenas uma hora aula por semana destinada ao ensino de Inglês, sendo que o ensino de Francês não foi incluído. No segundo e no primeiro ano, das 30 lições semanais, nenhuma das línguas ‘vivas’ foi inserida. (REGULAMENTO n. 8 de 31 de janeiro de 1838, Cap. XIX, Art. 117. In: Brasil, Leis e Decretos).

Apesar da incorporação dos “estudos modernos” ao plano de estudos do Collegio, o mesmo era direcionado para atender as finalidades estabelecidas com vistas a elevar os estudos de Humanidades no Brasil. Para tanto, a Língua Latina e a Latinidade eram ensinadas do primeiro ao sexto ano, com cinco horas semanais no primeiro e no segundo ano e com dez horas semanais nos demais anos. Já a Língua Grega figurava do terceiro ao sexto ano, em média com cinco horas semanais em cada ano. As línguas “vivas”, por sua vez, constavam em três anos,

com uma ou duas horas semanais cada. As Matemáticas estavam presentes nos oito anos de estudos, tendo em média duas a três horas semanais em cada ano. As Ciências se faziam presentes do quarto ao oitavo ano, com apenas duas horas semanais cada. A distribuição de carga horária demonstra que as Humanidades eram responsáveis por 62% da carga horária total do plano de estudos e, desses, 50% eram atribuídas ao estudo de Latim e Grego (VECHIA, 2007).

Se compararmos a carga horária semanal total, teremos 50 horas para o ensino de Latim, 18 horas para o ensino de Grego, cinco horas para o ensino de Francês e cinco horas para o ensino de Inglês. Com base na quantidade de horas destinadas a cada disciplina, pode-se depreender o seu grau de importância e, nesse sentido, tem-se apenas cinco horas semanais destinadas para o estudo das línguas vivas, número bem menor das horas destinadas às línguas mortas, ou seja, Grego e Latim.

Este tipo de plano de estudos refletia os modelos adotados na França, os quais, segundo Chervel (1990), “privilegiavam” os estudos clássicos e as línguas vivas como Frances, Inglês, Alemão e posteriormente Italiano; porém, a proposição de carga horária e outras determinações alteravam-se de acordo com as “necessidades da sociedade”. (CHERVEL, 1990, p. 96).

Através do regulamento nº. 62, de 1º de fevereiro de 1841, os estatutos do Colégio de Pedro II passaram por uma reestruturação, já que o Ministro do Império Antonio Carlos fixou a duração do curso em sete anos, alterando de forma significativa a distribuição das disciplinas nas diferentes séries. (HAIDAR, 1972, p. 101).

Além disso, a ênfase dada às diversas áreas de estudos também sofreu alterações, haja vista que, em consonância com as idéias em voga nos países

européus, a oferta de línguas “vivas” foi ampliada tanto pela inclusão da Língua Alemã, como pela aumento da carga horária a elas atribuída que praticamente triplicou. A introdução da Língua Alemã traduzia o reconhecimento dos parlamentares brasileiros pelo grande desenvolvimento das Ciências e da Literatura no Norte da Europa, permitindo que, ao menos, alguns brasileiros tivessem acesso a tal conhecimento, mesmo que em número restrito. Em contrapartida, a carga horária atribuída à Língua Inglesa foi reduzida em 40%. Por sua vez, a Gramática Nacional que, em 1838, figurava em dois anos, passou a figurar apenas em um, juntamente com Gramática Geral. (VECHA; LORENZ, 2006).

Apesar da incorporação dos "estudos modernos" ao plano de estudos do Collegio, o mesmo era direcionado elevar os estudos de Humanidades no Brasil. Para tanto, a Língua Latina e a Latinidade eram ensinadas do primeiro ao sexto ano de estudos, sendo que no primeiro e segundo ano figurava com cinco horas semanais e nos demais com dez horas semanais. A Língua Grega figurava do terceiro ao sexto ano, em média com cinco horas semanais em cada ano. As línguas "vivas", por sua vez, constavam em três anos com uma ou duas horas semanais cada. As Matemáticas estavam presentes nos oito anos de estudos, tendo em média duas a três horas semanais em cada ano. As Ciências se faziam presentes do quarto ao oitavo ano, com apenas duas horas semanais cada. A distribuição da carga horária demonstra que as Humanidades eram responsáveis por 62% da carga horária total do plano de estudos e, desses, 50% eram atribuídas ao estudo de Latim e Grego (VECHIA, 2007).

Chervel (1990) aponta no mesmo sentido quando afirma que o plano de estudos “privilegiava os estudos clássicos, e as línguas vivas, como Francês, Inglês, Alemão e Italiano (posteriormente) estavam presentes; porém, a proposição de

carga horária e outras determinações alteravam-se de acordo com as necessidades da sociedade”. (CHERVEL, 1990, p. 96).

Este plano de estudos, segundo Lorenz e Vechia (2010), apesar de ter por objetivo enfatizar os estudos de humanidades clássicas, representava a modernidade em termos de ensino secundário. Segundo argumentam, principalmente a partir do final do século XVIII, com as idéias iluministas, houve um grande debate na Europa Ocidental sobre a importância dos estudos científicos e humanísticos no plano de estudos do ensino secundário. Se na Alemanha e na Inglaterra a opção foi pela criação de cursos de cunho científico, paralelos aos humanísticos, Napoleão, em 1802, criou o Liceu, um tipo de instituição de ensino secundário que compatibilizava os estudos humanísticos e os científicos em um mesmo plano de estudos. Porém, cabe destacar que essa modernização dos estudos não foi pacífica, pois se nos planos de estudos do início de século as ciências eram valorizadas, elas foram perdendo a ênfase nas reformas que se sucederam em decorrência da tradição cultural da sociedade francesa que ainda estava embasada e sofria influência dos jesuítas. À época da criação do Collegio de Pedro II, as humanidades eram predominantes no plano de estudos dos Colégios Reais da França. Porém, como destacam os autores citados, as ciências continuavam a se fazer presentes, representando o que de mais moderno existia neste tipo de ensino.

Anos após a implementação do primeiro plano de estudos, os estatutos do Colégio Pedro II passaram por uma reestruturação através do regulamento nº. 62 de 1º de fevereiro de 1841, pelas mãos do até então ministro do Império Antonio Carlos, que fixou a duração do curso em 7 anos alterando de forma significativa a

distribuição das disciplinas nas diferentes séries, acentuando a predominância dos estudos literários. (HAIDAR, 1972, p. 101).

Foi efetuada, também, uma alteração na ênfase dada às diversas áreas de estudos. Em consonância com as idéias em voga nos países europeus, a oferta de línguas "vivas" foi ampliada com a inclusão da Língua Alemã, sendo que a carga horária a elas atribuída praticamente triplicou. A introdução da Língua Alemã refletia o reconhecimento dos parlamentares brasileiros pelos grande avanços das Ciências e da Literatura no Norte da Europa e do baixíssimo número de brasileiros que poderiam ter acesso a tal conhecimento. Por outro lado, a carga horária atribuída à Língua Latina foi reduzida em 40%. Deve-se registrar que a Gramática Nacional, que em 1838 figurava em dois anos letivos, passou a figurar apenas em um, juntamente com Gramática Geral. (VECHIA & LORENZ, 2006)

Ao observar a carga horária atribuída a cada disciplina segundo a Tabela de Estudos estabelecida para o Colégio Pedro II em 1841, tem-se, no sétimo ano, apenas uma aula por semana de Inglês, uma de Francês e duas de Alemão, do total de 30 horas semanais. No sexto e no quinto ano tem-se uma aula de Inglês, uma aula de Francês e, igualmente, uma aula de Alemão por semana, do total de 30 horas semanais de aulas. No quarto ano, tem-se seis aulas de Latim, duas de Inglês e de Francês e três de Alemão. No terceiro ano, tem-se cinco aulas de Latim, três de Inglês e de Francês e cinco de Alemão. No segundo ano, tem-se cinco aulas de Latim, cinco de Inglês e três de Francês; e no primeiro ano, tem-se cinco aulas de Latim e cinco de Francês. (REGULAMENTO nº. 62, 1841) .

Apesar da ênfase nos estudos humanísticos, o estudo de Inglês recebeu maior atenção apenas no segundo ano, com cinco horas semanais de estudos. Já nos outros anos, a disciplina de Inglês, juntamente com Francês e Alemão, recebiam

entre uma e duas horas semanais do total de 25 a 30 horas semanais. Observamos que, muito embora a disciplina Inglês não fosse incluída no primeiro ano, figurava do no segundo ao sétimo ano.

Já presentes no regulamento desde 1838, os estudos simultâneos foram levados ao exagero na reforma de 1841. O aluno que iniciava os estudos no Colégio com a obrigação de cursar 6 disciplinas deveria, no sétimo ano, cumprir um plano de estudos verdadeiramente enciclopédico: Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia, História, Retórica e Poética, Filosofia, Geometria, Matemática e Cromologia, Mineralogia e Geologia, Zoologia Filosófica, Desenho Figurativo e Musica Vocal. (HAIDAR, 1972, p. 102).

Ao analisarmos o Programa de Exames de 1850, verificamos que o ensino de Inglês está assentado no estudo de trechos escolhidos de obras com conteúdos de História e de Literatura e em forma de sonetos. Dentre os livros indicados destacam-se *Ensaio sobre a Crítica* (de Pope), *Selecta* (de Blair) e *Selecta* (de Ermeler) e *Paraíso Perdido* (de Milton). Para o segundo e o terceiro anos eram indicados trechos da obra *History of Rome* (de Goldsmith), publicada em Paris em 1841. O conteúdo da obra versava sobre a História Romana e uma análise do livro revela a existência de uma grande variedade de informações sobre os costumes das instituições romanas, incluindo inúmeras informações históricas, além de questionários para exames ao final de cada seção.

A introdução do livro apresenta um poema de Byron, poeta Inglês que influenciou a segunda fase romântica da Literatura brasileira e, a seguir, os capítulos são divididos em 10 partes, e apresentados da seguinte forma:

I. Geographical Outline of Italy; II. The Latin Language and People--Credibility of the Early History; III. Topography of Rome; IV. The Roman Constitution; V. The Roman Tenure of Land--Colonial Government; VI. The Roman Religion; VII. The Roman Army and Navy; VIII. Roman Law.—Finance; IX. The public amusements and private Life of the Romans; X. Geography of the empire at the time of its greatest extent. (GOLDSMITH, 1895, p. 2).

Tradução dos capítulos: I. Geografia geral da Itália. II. A Língua e o Povo Latino - Credibilidade da História antiga. III Topografia de Roma; IV A Constituição de Roma; V A Tenura Romana da Terra – Governo Colonial; VI A Religião Romana; VII O Exército e a Marinha Romana; VIII Leis – Finanças; IX As Maravilhas Públicas e a Vida Privada dos Romanos; Geografia do Império nos tempos da maior extensão. (GOLDSMITH, 1985, p.2 – tradução nossa)

Pelo alto teor destes títulos percebemos a quantidade de informações que o aluno recebia, tendo acesso a informações sobre a geografia, o povo e os costumes, as leis e a religião de Roma, e para compreender deveria ter a disciplina em traduzir todas as informações que lia, para então poder responder e ou redigir posteriormente.

As perguntas para os exames eram em torno de 30 por capítulo, apresentadas da seguinte maneira:

Questions for Examination.

1. How is Italy situated? 2. By what names was the country known to the ancients? 3. How is Italy bounded on the north? 4. What districts were in northern Italy? 5. What was the extent of Liguria, and the character of its inhabitants? 6. How was Cisalpine Gaul divided? 7. By whom was Cisalpine Gaul inhabited? (GOLDMISTH, 1895, p.).

Tradução: Questões para exames

1. Como é a Itália ou Aonde fica a Itália? 2. Por quais nomes era o país conhecido por seus ancestrais? 3. Como a Itália é cercada ao norte? 4. Quais distritos ficavam ao nordeste da Itália? 5. Qual era a extensão de Ligúria e o perfil de seus habitantes?

As perguntas eram bem elaboradas, exigindo um alto nível de vocabulário, compreensão de leitura e de redação, sugerindo a eficácia do método para aquele momento.

Para o quarto ano era indicada a *Selecta de Ermeler*, em Inglês, e para o 5º ano, a *Selecta de Blair*, em também em Inglês. Esses trechos selecionados versavam sobre poesias e cânticos clássicos da época, colocando o aluno da língua em contato com a literatura e a cultura dos povos da fala inglesa.

Muito embora o programa de ensino não explicita a orientação metodológica, a utilização dessas versões e/ou traduções dão indícios de que o método usado era *Grammar Translation*, amplamente utilizado à época, conforme já abordado anteriormente.

Já no sexto ano era indicado o estudo da obra *Ensaio sobre a Crítica*, de Pope, que deveria ser estudada em 40 lições ou aulas. Nesta obra literária veremos:

Para o 7º ano era indicada a tradução da obra *O Paraíso Perdido*, de Milton, Conto 2, da qual eram indicados 40 trechos para serem estudados. Este livro é uma obra poética do século XVIII, escrita por John Milton, originalmente publicada em 1667 em dez contos. Uma segunda edição foi publicada em 1674, em doze contos, em memória à Eneida de Virgílio, com revisões menores ao longo do texto e notas sobre os versos. Frequentemente, o título do poema é traduzido como “Paraíso Perdido”, quando o sentido correto do título do poema é “A perda do Paraíso”.

Esses poemas tratam das artimanhas de Satanás contra Deus, sendo, portanto, obras de moral religiosa católica que possibilitam, além do aprendizado de uma língua estrangeira, o contato com o pensamento e os valores de cunho moral e religioso da época. A respeito do assunto, afirma Da Silva (1998):

“a tradução desta obra feita por Targini (1823) preservou todo o potencial subversivo da perspectiva de Satanás preservado na tradução. Nem mesmo a expressão de revolta contra uma autoridade, cujo exercício a personagem sente ser prepotente, despótico e arbitrário é atenuada ...”. (DA SILVA, 1998, p. 13-15).

Na citação a seguir, pode-se observar a diferença do verso original e da tradução comentada e o quão difícil é manter-se fiel ao conteúdo original:

Tradução:

Foi-se a Esp'rança
 E com ella o temor: fugi remorsos;
 Todo o bem para mim está perdido!
 Ó Mal sê o meu Bem; por ti ao menos;
 Do Ceo divído com o Rei o Imperio:
 Por ti talvez que eu reine na metade;
 D'este universo logo! Em pouco tempo;
 O Homem conhece-lo-há e o novo mundo

Verso:

*So farewell hope,
 and with hope farewell fear, Farewell remorse!
 All good to me is lost;
 Evil, be thou my good; by thee at least.
 Divided empire with heav'n's King I hold.
 By thee, and more than half perhaps will reign;
 As man ere long, and this new world shall know.*

Ao mesmo tempo em que o crítico da obra de Milton destaca a fidedignidade ao pensamento do autor na tradução do poema, revela o grau de dificuldade para versar ou traduzir tais passagens. Segundo o método *Grammar Translation*, o aluno do Colégio deveria fazer versões ou traduções de trechos dessa e de outras obras literárias, o que exigia o domínio da língua tanto do ponto de vista gramatical, como do ponto de vista da compreensão das idéias do autor e da simbologia contida nos versos.

Sobre a metodologia aplicada à habilidade de versar e traduzir, Targini (1823) esclarece a dificuldade de uma versão:

“O merecimento de hum autor, e a sublimidade da sua obra somente se faz recommendavel traduzindo-se com exactidão as suas ideas, pensamentos, sentenças, desinencias, figuras, e todos os artificios, e rasgos de imaginação, e linguagem por outras iguaes e correspondentes bellezas do idioma em que devem ser vertidas, guardando-se sempre a harmonia, metro, elegancia das phrases, e idiotismos de ambas as linguas, em quanto for compativel com a nobreza e decoro dellas: de outra forma toda a versão seria infiel, e desacreditara o autor, e o seu traductor.” (Targini 1823, vol. I, pp. xxxviii-xxxix).

Ao analisar o comentário do próprio tradutor dessas obras, pode-se perceber todo o conhecimento envolvido para tal. O tradutor precisava conhecer sobre os aspectos do autor, da sua obra e do contexto de produção da obra. O enfoque na cultura atrelada ao ensino de um novo idioma era realmente de suma importância, mas, para manter-se fiel a uma versão ou a uma tradução eram necessárias muita prática, cópia e disciplina. É relevante lembrar que os alunos que atingiam o nível secundário não tinham preparatório prévio algum para tais habilidades, chamando a atenção pela aplicação de tal metodologia que percorrerá nas orientações aos professores a partir de então.

5.3 AS REFORMAS DE MEADOS DO SÉCULO: 1855-1857

Na Europa, as discussões sobre o sistema de ensino secundário se dividiam em duas posições: os grupos que defendiam os estudos humanísticos e os que defendiam a formação científica. A solução encontrada foi a união das duas propostas, diversificando assim a formação secundária:

“[...] as *realschulen* alemãs e os liceus de ensino secundário especial franceses constituem os exemplos mais representativos. Sem visar diretamente à formação profissional, o novo tipo de ensino secundário destinava-se a fornecer cultura grega e as bases da formação profissional aos que buscavam as carreiras comerciais, industriais e agrícolas.” (HAIDAR, 1972, p. 121).

No Brasil, com o impulso da economia promovido pelo ciclo cafeeiro, a partir da década de 1850, e com os novos setores hegemônicos no cenário político e econômico, surgiram importantes iniciativas na educação, todavia, ainda restritas ao município da Corte. As mudanças que ocorreram no campo educacional ainda manifestavam um caráter de privilégio, como o caso do governo central

concentrando suas ações no curso superior e a reforma promovida no secundário, no caso, a referência do Colégio Pedro II. (CRUZ, 2006, p. 76).

As reformas de ensino efetuadas na década de 1850 refletiram os debates verificados em países europeus, como Alemanha, Suíça, Bélgica e França, para adequar seus sistemas educacionais às exigências da economia em expansão. Em 17 de setembro de 1851, a Assembléia Geral Legislativa aprovou pela Lei nº. 630, um projeto apresentado por Couto Ferraz que autorizava o governo a reformar o ensino primário e secundário no Município da Corte.

Relativamente ao ensino secundário, foi baixado um novo Regulamento para o Imperial Colégio de Pedro II, aprovado pelo Decreto n. 1556, de fevereiro de 1855. O referido regulamento procurou compatibilizar o ensino secundário ao técnico, dividindo-o em dois ciclos, em um esquema 4+3. O primeiro ciclo, chamado de Estudos de Primeira Classe, com duração de quatro anos, deveria ser frequentado por todos os alunos do colégio. Ao final desse período, os alunos poderiam prosseguir os estudos no próprio colégio ou requerer um certificado de conclusão de curso que lhes daria o direito de ingressar em um dos cursos de formação técnica, sem prestar novos exames. Já o segundo ciclo, ou Estudos de Segunda Classe, com duração de três anos, davam ao aluno, ao final do sétimo ano de estudos, o título de Bacharel em Letras, que lhes garantia o direito de matrícula em qualquer instituição de ensino superior. (VECHIA & LORENZ, 2002).

Sobre tal reforma, Segundo Lorenz (2003) dispõe:

“Esta reforma de 1855 era reflexo de duas reformas efetuadas na França, a reforma de 1847 de Salvandy, que propôs um modelo de plano de estudos com a estruturação do tipo 4+3, como a de Couto Ferraz, que objetivava oferecer ensino técnico e tradicional na escola secundária. E seguida pela reforma de Fourtoul que também advogou esta dupla função para os liceus. Nestas reformas as ciências tiveram um papel importante ao preparar os alunos para as profissões técnicas e ao ingresso no ensino superior. (LORENS, 2003, p. 29).

Com a reforma de Couto Ferraz, em 1855, o ensino das línguas estrangeiras talvez tenha alcançado um lugar aparentemente paralelo ao ocupado pelas línguas clássicas que, a partir de então, passam a ter seu status no plano de estudos diminuído, pelo menos em termos de carga horária (SILVA, 1988, p.65).

Em decorrência da reforma de ensino de 1855, a Portaria de 24 de janeiro de 1856 fixou os programas dos cursos do Colégio Pedro II e os compêndios a serem adotados. O Inspetor Geral da Instrução, Euzébio de Queiroz, ao comentar sobre o Programa de Ensino organizado pelo Conselho Diretor do Colégio, reafirmou que o ensino administrado seguia o estabelecido para as instituições francesas, conforme citado por Haidar (1972):

“Adaptou às novas circunstâncias, os últimos programas publicados para os liceus nacionais da França, fazendo-lhes as modificações e alterações que exigiam a organização diferente dos estabelecimentos públicos de instrução secundária desse país e do Colégio Pedro II, e a falta de livros apropriados para a diferença das matérias indicadas nos mesmos programas.” (HAIDAR, 1972, p. 116).

Em geral, ao analisar os programas de ensino das Línguas da época, pode-se perceber que no primeiro ano o aluno, após algumas preleções de *Grammatica geral*, *Grammatica* e *Língua Portuguesa*, começava a estudar Latim e Francês. No segundo ano, continuava aprendendo Latim e, em Francês, fazia versões e temas e alguma conversação, além de aprender o Inglês. (LORENZ, 2003, p. 29). O Conselho Diretor, que elaborou os programas, não estabeleceu sistema específico para o ensino de línguas, mas indicou os livros que deveriam ser utilizados. Para o ensino de Inglês foi indicada a *Grammatica Ingleza* (sem especificar o autor) e *History of Rome*, de Goldsmith. No terceiro ano deveriam começar a ser aplicadas as regras gramaticais, a tradução e a composição de temas fáceis em Inglês. Os livros indicados eram *Grammatica Ingleza, Class-Book*, de Blair (trechos mais fáceis) e *History of Rome*, de Goldsmith. (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 28-30).

Aqui pode-se notar a indicação do primeiro livro para o aluno de língua inglesa organizado especificamente para a sala de aula, incluindo pequenos textos, perguntas e espaço para produção (tarefa) do aluno. Para o quarto ano havia ainda uma orientação no sentido de que os alunos continuassem a fazer as versões de autores latinos, agora, mais difíceis, e buscassem se aperfeiçoar no inglês, além de continuar utilizando o livro *Class Book* (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 33)..

Segundo o plano de estudos estabelecido pelo Regulamento de 17 de fevereiro de 1855, o ensino de Inglês figurava do segundo ao quarto ano. Pode-se constatar também que o ensino de Francês figurava do primeiro ao terceiro ano. É interessante observar que o ensino destas duas línguas “vivas” faziam parte apenas dos Estudos de Primeira Classe, ao lado do ensino das Matemáticas, das Ciências Físicas e Naturais e da História e Geografia do Brasil. Portanto, o ensino de Francês e de Inglês eram vistos como um conjunto de disciplinas básicas necessárias para aqueles que pretendessem seguir uma das carreiras técnicas ou pretendessem prosseguir os estudos de segunda classe.

Em 1857, pelo decreto nº. 2006, de 24 de outubro, o novo Ministro do Império, Marques de Olinda — que além de ser Presidente do Conselho de Ministros, assumiu o cargo de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império — organizou um novo Ministério e decretou que os Estudos de Primeira Classe, agora chamado Curso Especial, fossem ampliados de quatro para cinco anos.

“Com o objetivo de melhor graduar as dificuldades e tornar mais suaves os estudos a alunos que, face à precariedade do ensino elementar, ingressaram no Colégio apenas alfabetizados, foi ampliada para cinco anos a duração do curso especial. Os quatro primeiros anos seriam comuns [...] enquanto os aspirantes ao bacharelado cumpririam mais três anos de estudo [...]”. (HAIDAR, 1972, p. 118).

À época, discutia-se a necessidade de se fundar mais um estabelecimento de ensino para alunos externos. Porém, ao invés de se criar uma nova instituição de ensino, decidiu-se dividir o Colégio Pedro II em dois estabelecimentos distintos: o Internato e o Externato.

“[...] A 24 de outubro de 1857 houve uma reforma no Colégio, dividindo o estabelecimento da seguinte forma: permaneceu o Externato na Rua São Joaquim, mudando-se o Internato para o casarão que se alugou por quatro contos de réis anuais na chamada Chácara da Mata, no Engenho Velho. A extinção das aulas avulsas gratuitas foi compensada pelo aumento indeterminado do número de vagas oferecidas graciosamente ao Externato.” (HAIDAR, 1972, p. 22-23).

Em relação ao ensino no Collégio de Pedro II, a reforma abandonou o esquema 4+3, de Couto Ferraz, e instituiu dois cursos: um geral de 7 anos de duração, o qual conferia a obtenção do grau de Bacharel de Letras e preparava os alunos para o ingresso nos cursos superiores, e um curso especial de cinco anos de duração, destinado aos alunos que pretendessem ingressar em um dos cursos técnicos (DECRETO nº. 2006, art. 4º, 6º e 10º). Segundo a justificativa expressa no Relatório do Ministro do Império de 1858, a reformulação tinha unicamente por fim organizar o plano de estudos do Colégio de Pedro II de modo que se restringissem algumas matérias cujo excessivo desenvolvimento prejudicava o ensino de outras disciplinas mais indispensáveis e tornar, assim, possível uma melhor distribuição das matérias pelos diversos anos do curso, com melhor aproveitamento de tempo. (RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO DE 1858, in: ESCRAGNOLLE DORIA, 1937, p.90).

De acordo com Lorenz, “pelos características apresentadas no plano de estudos de 1857, pode-se afirmar que o mesmo foi inspirado nas idéias propostas por Fourtoul, que optou pela bifurcação do plano de estudos, isto é, criou dois planos

distintos, porém, interligados, um que conferia o título de Bacharel de Letras e outro que conduzia ao ensino técnico”. (LORENS, 2003, p. 55).

Já o programa de ensino de 1858 para Língua Inglesa, organizado pelo Conselho Diretor e aprovado pela Secretaria dos Negócios do Império, era assim distribuído:

“SEGUNDO ANO: *Compreendendo a gramática, leitura e versão fácil. Livro: Robertson. – Curso de língua inglesa (Tradução do Dr. Russel).*

TERCEIRO ANO: *Versão mais difícil, temas. Livro: Goldsmith, History of Rome: do Cap. 19 p. 183 até pág. 252. (Edição de Paris)*

QUARTO ANO: *versão, temas. Livro: BLAIR. Class Book. (mezes de Maio a Junho.).*

QUINTO ANO: *composição, conversa, aperfeiçoamento do estudo da língua. Livro de Blair. Class Book (mezes de Julho a Agosto). (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 42-49).*

A carga horária observada entre o segundo e o quinto ano é de duas horas semanais e a metodologia começava a ter outro direcionamento, pois, além das leituras, previa versões e traduções do Inglês para o Português e do Português para o Inglês. Se do segundo ao quarto ano o plano enfatizava apenas tradução, para o quinto ano indicava as primeiras composições (confecção de resumos, pequenas redações), e a prática da conversação para o aperfeiçoamento do estudo da língua; na conversação eram indicadas as saudações do cotidiano e certos pedidos e solicitações na Língua Inglesa. O livro indicado ainda era o *Class Book*, de Blair, passando a ser agora utilizado entre os meses de julho e agosto.

A partir de 1858, pode-se observar que a nova seriação das línguas vivas, que incluíam além do Francês e do Inglês, posteriormente o Alemão (1841) e o Italiano (1855), aparentemente causou certa controvérsia entre os educadores da época, que passaram a questionar a metodologia de ensino. Sobre o assunto, Moacyr (1962) afirma:

“O inspetor Geral (Euzébio Queiroz) acha que é útil consagrar um ano mais ao estudo do Frances, ele baseia sua opinião na dificuldade gramatical desta língua francesa. Esta apreciação não é de toda exata, isto é, a dificuldade gramatical só existe para quem não estuda o latim, porque, com a ajuda desta última língua, as regras gramaticais de todas as línguas neolatinas são facilmente compreendidas e aprendidas. O latim, indispensável para o estudo do português o é igualmente para o estudo do Frances. Entretanto, o estudo destas duas línguas deve ser feito pelo método histórico.” (MOACYR, 1962, p. 41-42).

5.4 OS PLANOS CONSERVADORES: 1862-1876

Influenciado pelo movimento francês, que rejeitava o papel das ciências na escola secundária (VECHIA, 2002), surge um novo decreto suprimindo o Curso Especial e adotando-se um curso único, de sete anos de duração, que conferia ao aluno o título de Bacharel e o encaminhava aos estudos superiores, tanto no internato, quanto no externato. Com a extinção do curso especial, houve a redução nos estudos científicos no âmbito da Física, da Química e das Ciências Naturais, dando maior acento aos estudos literários e retomando o objetivo do curso, ou seja, a preparação para o ingresso ao ensino superior. Assim registrou Haidar:

“O decreto nº. 2883, de 1º de fevereiro de 1862, ampliou, ainda mais, o estudo do idioma nacional, o latim, o do grego e o do francês; reduziu o estudo da física, química e ciências naturais a noções gerais destas matérias distribuídas em duas aulas, uma no 5º e outra no 7º ano; desdobrou os estudos históricos criando um curso especial de História Romana no 3º ano e distribuindo por duas séries (4º e 5º) a História da Idade Média; tornou facultativos o desenho, a música, a dança, a ginástica, e o estudo das línguas alemã e italiana.” (HAIDAR, 1972, p. 121).

O programa de ensino de 1862 para Língua Inglesa, organizado pelo Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de acordo com o Decreto nº. 2883, de fevereiro de 1862, era o seguinte:

“**TERCEIRO ANO:** Livros: Grammatica, Postillas do Professor. Murray. English spelling book. Goldsmith. History of Rome (caps. 23 a 25 pags. 305 a 365 – Edição Paris) Clifton. Guia de Conversação.
QUARTO ANO: First –class Reader (de Hillard’s) (Pags. 16 a 19; 25 a 27; 45 a 46; 52 a 54; 73 a 77; 81 a 83; 92 a 93; 101 a 102; 129 a 131; 161 a 164; 165 a 168; 211 a 213; 223 a 226; 243 a 246; 247 a 250; 296 a 298; 397 a 399; 420 a 424; 484 a 485; 497 a 498; 538 a 542.).

QUINTO ANO: Livros: Hilard's first reader (pags 21 a 22, 86 a 87, 98 a 100, 102 a 103, 104 a 112, 146 a 149, 185 a 188, 195 a 197, 215 a 217, 237 a 239, 257 a 263, 311 a 313, 322 a 330, 347 a 350, 365 a 367, 399 a 400, 424 a 426, 544 a 552. Clifton. Guia de Conversação". (VECHIA;LORENZ, 1998, p. 42)

Segundo VECHIA & LORENZ, em 1862, verifica-se a utilização do primeiro material elaborado pelo Professor do Collegio, chamado de *Postillas do Professor*, para o ensino da gramática. Há também a indicação do primeiro *Guia de Conversação* (de Clifton), levando-nos a crer que a orientação humanística adotada evidentemente valorizou o ensino das línguas, além do material de Murray: *English Spelling Book*, usado para a prática do soletrar: pronunciar e escrever em Inglês, e o livro de Goldsmith: *History of Rome* (Caps. 23 a 25, pags. 305 a 365 – Edição Paris). Para o quarto e quinto anos há um novo material, destinado estritamente para alunos iniciantes na Leitura, denominado *First-class Reader*, de Hillard's. Esse livro trazia textos e exercícios focados no som de certas palavras e frases completas, valorizando a entonação e som lingüístico, chamando a atenção do aluno através dessas palavras e também de frases sublinhadas.

A partir de então, constata-se o ensino do Inglês apenas do terceiro ao quinto ano, duas vezes na semana, com ênfase nas leituras, entre versões e traduções do Inglês para o Português e do Português para o Inglês. Interessante destacar que surge, no período em foco, o primeiro material didático indicando ao professor um Guia de Conversação com algumas saudações e frases do cotidiano, apontando para uma mudança significativa na metodologia que, até então, não focava a prática da oralidade.

Em 1870, o então Ministro do Império, Paulino de Souza, através do decreto nº. 4.468, reformou os estudos do Colégio Pedro II. Foram criados exames de admissão, no qual eram exigidos dos candidatos conhecimentos mínimos do ensino primário como prerrogativa para o ingresso no primeiro ano do curso secundário.

Essa medida teve o objetivo de sanar as deficiências do ensino elementar. Assim dispunha o artigo 7º do referido decreto:

“Nenhum aluno será admitido a matrícula do primeiro ano sem que, em exame, mostre saber bem doutrina cristã, ler e escrever corretamente, as quatro operações fundamentais da aritmética, o sistema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da gramática portuguesa”. (DECRETO nº. 4468, de janeiro de 1870).

Se por um lado, essas reformas não alteraram substancialmente o modelo de instrução do ensino secundário, por outro lado, na sociedade, o que se assistiu foi a busca antecipada de inserção no curso superior. Isso acontecia devido a outra faceta contraditória da reforma: a instituição do sistema de exames finais por disciplina, os quais podiam ser realizados em qualquer momento do curso e que eram reconhecidos para o ingresso no ensino superior. Esse era o motivo pelo qual, muitos alunos abandonavam os cursos regulares e buscavam acelerar o seu ingresso no ensino superior, obedecendo à lógica e à inspiração de uma minoria elitizada que tinha acesso à educação. Cabe frisar que os exames finais parcelados ainda reservavam peso maior para as disciplinas humanísticas literárias, seguindo as exigências de ingresso no ensino superior, que em nada mudara até então. (HAIDAR, 1972, p. 125-126).

De acordo com Cruz, a reforma priorizou o ensino das Ciências Físicas e Naturais estudadas nas últimas séries do curso, bem como as aulas de Desenho, Música e Ginástica que até então eram opcionais e que se tornaram disciplinas obrigatórias. “Foram aliviadas as exigências nos estudos literários, apesar de continuar vigorando os estudos das línguas vivas e das línguas clássicas”. (CRUZ, 2006, p, 84).

O Decreto nº. 4468, que reformou os estudos do Colégio Pedro II, ressaltava a missão formativa dos estudos secundários. O Ministro do Império, Paulino de Souza, assim justificava a nova reforma:

“A instrução secundária é dos três (ramos da instrução pública) o que mais influi na educação, formando a inteligência e em grande parte o caráter dos que a recebem. Nela não enxergo tamanho alcance pelos conhecimentos que adquire o aluno, como pelo desenvolvimento intelectual e qualidades de espírito que obtém por meio dos estudos das matérias que o constituem [...] *Não importa tanto que nas línguas estrangeiras o aluno obtenha um vocabulário mais ou menos completo, que nas ciências fique com mais ou menos algumas noções, como que consiga o resultado de exercitar, adestrar e alargar o espírito, dispondo-o pela aquisição dos dotes necessários para estudos de aplicação e interesse prático. Eis porque na reforma do Imperial Colégio de Pedro II, procurei tornar mais rigoroso o estudo daquelas matérias que tendem a desenvolver o espírito do aluno na idade em que mais facilmente se pode dirigir, e não exigir provas tão severas nas matérias que tendem a enriquecer a inteligência do aluno do que a robustecê-la.*” (DECRETO nº. 4468, *in* HAIDAR, 1972, p. 125).

A reforma de 1870 instituiu o sistema de exames finais por disciplina, realizados em diferentes momentos do curso, ao encerrar-se o estudo de cada matéria. As aprovações em tais exames seriam reconhecidas para fins de matrícula nos cursos superiores, com os mesmos direitos que os efetuados perante a Inspeção Geral da Instrução Pública.

No novo plano de estudos do Colégio de Pedro II, instituído pelo Decreto nº. 4.468, de 1.º de fevereiro de 1870, a disciplina de Inglês (agora ensinada do quarto ao sétimo ano) deixava de servir exclusivamente a fins práticos para adquirir ingredientes culturais, incluindo em seu programa, no sexto ano, leitura, análise, composição e recitação e, no sétimo ano, história da língua, leitura, tradução e apreciação literária dos clássicos. (*ibid.*, 1972, p. 259-261).

Na página 42 do Plano e Programa Oficial de Ensino do Imperial Colégio de Pedro II, consta a orientação de que “no ensino de Língua Inglesa a gramática será sempre comparada com a da Língua Portuguesa” (PLANOS & PROGRAMAS, 1870, p. 42), que aponta a possibilidade de uma decisão no sentido

de facilitar o ensino de uma língua estrangeira mediante a sua associação com a língua materna.

O Plano de Estudos de 1870 assim determinou o ensino de Línguas:

7º ANO: *Aperfeiçoamento nas línguas latina, francesa e inglesa (preleções elementares sobre a índole, formação e progresso de cada uma das referidas línguas, alternadas com a leitura, tradução e apreciação literária de autores clássicos.*

6º ANO: *Inglês (leitura, análise e tradução de autores mais difíceis, composições e recitação, não se falando em aula, senão nesta língua).*

5º ANO: *Latim (tradução e análise de autores mais difíceis), Francês (tradução, análise e temas mais difíceis, composição e recitação, não se falando na aula senão esta língua); Inglês (gramática, leitura e tradução para o português de autores ingleses fáceis, análise e temas fáceis).*

4º ANO: *Latim (tradução, análise e temas mais difíceis); Francês (tradução, análise e temas mais difíceis, composição e recitação, não se falando na aula senão esta língua); Inglês (gramática, leitura e tradução para o português de autores ingleses fáceis, análise e temas fáceis).*

3º ANO: *Latim (tradução, análise e temas); Francês (tradução, análise e temas).*

2º ANO: *Latim (gramática, tradução para o português, de autores latinos fáceis, análise e temas fáceis); Francês (gramática, tradução para o português de autores fáceis, análise e temas). (PLANO e PROGRAMA, 1870, p. 40- 47).*

Relativamente ao plano de estudos em questão, tem-se a carga horária de Inglês disposta, no quarto ano, com duas lições semanais, uma com duração de uma hora e meia de duração e a outra com uma hora, totalizando duas horas e meia semanais. No quinto ano, o Inglês apresenta duas lições com duração de uma hora e meia cada uma, totalizando três horas semanais. No sexto ano, o Inglês volta a contar com duas horas e meia. No sétimo ano, observa-se para o Inglês a manutenção desta mesma carga horária semanal, com duração de 1 hora e meia cada aula. (PLANO e PROGRAMA, 1870, p. 20-21).

A metodologia seguia-se similarmente ao Plano e Programa de 1862, dando ênfase nas leituras, entre versões e traduções do Inglês para o Português e do Português para o Inglês. Cabe destacar que consta no plano de estudos de 1870 a primeira orientação para que se usasse somente a Língua Inglesa em sala de aula

de Inglês, fato curiosíssimo considerando-se que, até então, indicava-se a leitura, tradução ou versão dos textos durante as aulas.

A título de ilustração, constam, a seguir, as orientações metodológicas para aplicação das aulas, propostas no próprio Programa de Ensino:

ANALYSE LÓGICA e GRAMMATICAL: *Limitar-se-há neste ano à discriminação das diversas espécies de oração dos termos de cada um e determinação de suas relações: a grammatical à classificação lexicographa das palavras distinção quanto à variabilidade ou invariabilidade e aplicação das regras respectivas às variações.* (PLANOS e PROGRAMAS, 1870, p. 20)

LEITURA: *Será em voz alta, clara e pausada, com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se a pontuação. Para isto há mister o professor de explicar o sentido do trecho que se ler, inteirando o aluno do pensamento do autor e dando-lhe a significação dos vocábulos e locuções menos usuas ou empregadas em sentido translato. Sem compreender bem, não se póde ler com expressão, gosto e clareza.* (ibid, 1870, p. 20-21).

RECITAÇÃO: *Decorado um trecho depois de bem explicado e compreendido por ocasião da leitura, o aluno recital-o-há conforme as regras acima prescriptas.* ((ibid.,1870, p. 20-21).

ORTHOGRAPHIA: *Consistirão os exercícios de orthographia em escrever o aluno na pedra o trecho que se lhe ditar. Si escrever certo, o professor exigirá a exposição das regras que poz em prática; se escrever errado, não se contentará com a emenda de outro aluno que não der à razão da divergência. Quando tiver elle a final de emendar, porque nem um dos alumnos acerte, tornará saliente a regra aplicável, desvanecendo o falso presuposto, de que por ventura se originasse o erro.* ((ibid.,1870, p. 20-21).

Através de tais orientações metodológicas, é possível perceber o altíssimo grau de exigência e atenção de que dispunham os professores daquele período, além da tentativa de estabelecer comparações e distinções entre a Língua Portuguesa e uma língua estrangeira, inclusive pela indicação do livro *Gramática Prática da Língua Inglesa*, de autoria do Dr. Fellipe da Motta Azevedo Corrêa. Prova disso pode ser encontrada na página 48 do Plano e Programas de Ensino do Colégio, que traz o registro de conteúdos gramaticais, como se segue:

“noções preliminares; oração, partes da oração; pronomes e exercícios; adjectivos; formação do plural; graduação dos nomes: positivo, augmentativo e diminutivo, comparativo e superlativo; espécies de verbos: exercícios repetidos até se formar bem no espírito do aluno a classificação do verbo, dando o professor exemplos numerosos para fazer comprehender seus enumerados e fazendo-s aplicar no exame dos

trechos de leitura. Conjugação dos verbos regulares: ter, haver, ser e estar e verbos Irregulares.” (PROGRAMA DE ENSINO, 1870, p. 48).

Estes conteúdos indicam e reforçam o aumento das regras gramaticais que começavam a ser incluídas, justamente em um período que a exigência da escrita para os Exames no Collegio era cada vez mais aparente.

Relativamente às demais obras indicadas para o estudo do Inglês, tem-se a terceira edição de Goldsmith - *The Vicar of Wakefield*; Defoe's – *Robinson Crusoe*; e de Clifton e Duarte – *Guia de Conversação Inglesa e Portuguesa*. É interessante observar que apesar de indicar um *Guia de Conversação*, o método adotada dava ênfase às traduções e às versões dos clássicos da literatura estrangeira.

O Plano de Estudos dava orientações também sobre a realização dos exames e nas orientações gerais, como se segue:

“O exame “consistirá na leitura, tradução e analyse de trechos escolhidos dos autores estudados n'a aula e em themas na pedra para avaliar-se o aproveitamento dos alumnos pela applicação das regras grammaticaes.” (PLANOS e PROGRAMAS, 1870, p. 42).

(...) ”a leitura de um livro aberto ao acaso pelo Reitor, na applicação as regras de grammatica e escripta na pedra de um período dictado pelo professor. (*ibid.*, 1870, p. 42).

De acordo com as instruções de 30.10.1869, os livros a serem adotados para os exames finais seriam *Critical and Historical essays* de Macaulay e *Milton's Paradise Lost*, além de *Abridgement of the History of England*, de John Lingard, repleto de informações sobre a história da Inglaterra, demonstrando que o ensino enfatizava questões da cultura dos povos de língua inglesa.

Da última obra mencionada, na página 241 no capítulo Anglo Saxons consta um trecho que vale ser analisado:

“In the fifth century the Saxons had been formidable for their Power by the sea: their conquests in Britain had directed their attention to other objects, and had annihilated thei fleet. But Alfred now saw the necessity of oppsing

the Danes on their own element. In 875 he equipped a few ships, manned them with foreign adventures, whom the hope reward had allured to his service and, trusting himself to the faith of these mercenaries, sailed in quest of an enemy. (LINGARD, 1854, p. 241)

Tradução: No século V os saxões tinham sido formidáveis devido ao seu domínio no mar: suas conquistas na Grã-Bretanha direcionaram sua atenção para outros assuntos e tinha aniquilado a sua. Mas Alfred agora viu a necessidade de surpreender os dinamarqueses no seu próprio território. Em 875 ele equipou alguns navios, lotado-os com aventuras estrangeiras, quem a recompensa de esperança tinha confiança ao seu serviço e, confiando nele próprio para a fé destes mercenários, navegou para conquistar o inimigo. (LINGARD, 1854, p. 241- tradução nossa).

A compreensão de textos extensos de vocabulário clássico era, sem dúvida, uma tarefa árdua para um aluno de outro idioma. Provavelmente, era exigida a tradução para o português, além de perguntas sobre o conteúdo de cada texto apresentado, levando-se a crer que deveriam ser respondidas em português e/ ou em inglês, de acordo com as orientações do professor.

Dessa análise, cabe frisar que, apesar da indicação de diferentes obras e da ênfase no aprendizado da gramática, pode-se perceber a tendência à prática da oralidade mesmo que ainda em pequena escala.

As primeiras gramáticas utilizadas para o estudo do inglês certamente não estavam devidamente adaptadas aos jovens estudantes brasileiros. No prólogo da 4^o edição da *Gramática Prática da Língua Inglesa*, de autoria do Dr. Fellipe da Motta Azevedo Corrêa, do autor assim justifica a qualidade da obra:

“A rapidez com que se vão sucedendo as edições deste livro é prova incontestável do seu mérito. Fruto de longos anos de experiência, é ele escrito de forma que satisfaz a todas as condições de um ensino rápido e eficaz, e adapta-se a qualquer dos métodos geralmente usados. Não é que faltassem gramáticas inglesas, por onde pudéssemos formular as nossas lições; - muitas, e de sobejo, existem, - nenhuma, porém, infelizmente, podia ser adotada com proveito do ensino [...] Os copiosos exercícios, que se seguem a cada parte da oração, e os trechos que rematam a obra, formam um curso completo de temas, que dão um perfeito conhecimento da língua e do seu complicado mecanismo”. (MOTTA, 1873)

O Colégio Pedro II sofria com os exames parcelados, com a concentração de matrículas nas primeiras séries do curso e com o reduzido número de bacharéis, o

que evidenciava que a maior parte dos alunos, após anos de estudos regulares, abandonava o colégio e buscava apressar o ingresso nas faculdades tentando a sorte nos exames parcelados.

Em 1876, foi aprovada, pelo Decreto nº. 6130, de 1º de maio, mais uma reforma no sistema de ensino que estabelecia um novo plano de estudos. Este novo plano fazia uma inversão do currículo para agilizar os estudos requeridos para a matrícula no ensino superior. Como predominava o caráter literário-humanístico e propedêutico, o conhecimento das Ciências Físicas e Naturais, o Grego e outros estudos foram considerados 'desnecessários' para o preparatório, tendo sido deixados apenas para o sexto e sétimo anos (HAIDAR, 1972, p. 127). A reforma extinguiu as matrículas avulsas no Colégio de Pedro II. O novo regulamento valeu-se, entretanto, de outro recurso para aligeirar os estudos requeridos para matrícula nas faculdades: situou-os nas primeiras cinco séries do curso. As Ciências Físicas e Naturais, o Grego e os demais conhecimentos desnecessários como preparatórios foram relegados para os dois últimos anos.

Segundo o plano de estudos recém-estabelecido, a disciplina Inglês figurava apenas no quinto ano, com seis horas semanais, e na qual deveria se ensinar "grammatica, temas, versão de prosadores e poetas portugueses e ingleses, gradualmente mais difíceis e conversação", de acordo com o decreto nº. 6130, de 1876, que o instituiu.

Em 1877, contudo, o programa de ensino de ensino foi elaborado em conformidade com o artigo 9º do Regulamento, anexo ao Decreto nº. 6130 e aprovado pela Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e previa os seguintes livros para o ensino da Inglês: *Gramática Ingleza* pelo Bacharel Felipe da Motta de Azevedo Correa; *Cours de Versions* por Sadler, Petit,

edição de Truchy; *National Fifth Reader* (New York) por Parker e Watson; *Selecta Nacional* por F.J. Caldas Arlete, 1ª parte, 2º Ed. Já para os exames, eram sugeridas as obras de Pope, *Ensaio sobre a Critica*, edição de Motheré, de Goldsmith (*The Vicar of Wakefield*, ed. de Beljame), de Defoe (*Robinson Crusoé*, ed. de Beljame), de Magalhães (*Suspiros Poéticos*), de Rebello da Silva (*Fastos da Igreja*) e de Garret (*da Educação*).

Como o programa de 1877 foi elaborado com base no decreto nº. 6130 de 1876, nota-se certa ênfase na prática oral do Francês desde o terceiro ano. Já a prática oral do Inglês aparecerá apenas no quinto ano, cujo conteúdo abrangendo gramática, temas, versão de prosadores e poetas portugueses e ingleses são gradualmente mais difíceis. Para a prática da Língua Inglesa em sala de aula eram indicadas as obras *Grammatica Ingleza*, do bacharel Filippe da Motta de Azevedo Corrêa, *Petit cours de versions*, edição de Truchy (de Sadler), *National Fifth Reader*, de Parker e Watson — cujo conteúdo dá ênfase à elocução, a exercícios de leitura e à declamação de poemas, com esquetes e informações efetuadas com base no trabalho de adaptação elaborado por Richard Green para os seus alunos de Literatura Inglesa e Americana. Sobre essa nova metodologia, os autores afirmam:

"In order that the student may still more thoroughly understand what he reads, [...] we have introduced concise Biographical Sketches of authors from whose works extracts have been selected, and of persons whose names occur in the Reading Exercises. These sketches, presenting a clear and distinct outline of the life, and producing a clear and distinct impression of the character, furnish an amount of useful and available information [...] Lists of the names of authors, both alphabetical and chronological, have also been introduced, thus rendering this a convenient text-book for students in English. (PARKER & WATSON, 1863, p 1).

Tradução: A fim de proporcionar ao aluno maior compreensão ao que ele lê[...] nós introduzimos Esquetes Bibliográficas dos autores cujos textos foram selecionados e sobre as pessoas cujos nomes constam nos Exercícios de Leitura. Estas esquetes apresentam um claro e distinto esboço da vida, produzindo uma impressão clara e distinta dos personagens, e outras informações valiosas. [...] Listas de nomes dos autores, ordenada alfabeticamente e cronologicamente foram igualmente incluídas, proporcionando um livro-texto conveniente (prático) para os alunos de Inglês. (PARKER & WATSON, 1863, p 1 - tradução nossa)

A obra *National Fifth Reader*, de Parker e Watson, em suas 612 páginas trazia algo inovador para a época, a exemplo das esquetes bibliográficas de autores e a relação dos trabalhos selecionados para além do contínuo exercício da tradução e versão, de forma a permitir que os alunos pudessem conhecer mais sobre a vida dos autores por ele estudados.

As esquetes apresentam de forma clara o cotidiano de personagens e suas ações por meio de textos em prosa, em verso e em diálogos. Este livro *National Fifth Reader* traz inúmeros exercícios sobre os temas propostos, com ênfase à prática da leitura, da escrita e da oralidade: articulação, silabação, acentuação (sotaque). Exemplo disso consta na página 16 do livro em questão, onde o autor menciona que os “órgãos necessários para a fala são os lábios, os dentes, a língua e o palato”. Já na página 30, os autores reafirmam a importância da entonação através das marcações no texto:

EXAMPLES.

1. *Why does your ab'sent friend absent' himself?*
2. *Did he abstract' an ab'stract of your speech from the desk f*
3. *Note the mark of ac'cent^ and accent' the right syllable.*
4. *Buy some ctm'ent and cement' the glass.*
5. *Desert' us not in the dts'trt.*
6. *If that project fail, he will project' another.*
7. *My tVcrease is taken to increase' your wealth. (1863, p. 30).*

Tais formatos possibilitavam a entonação correta por um aluno não falante de Inglês, bem como a diferente entonação seja em perguntas e ou em frases afirmativas e negativas. Inevitável observar que a ênfase sobre a conversação é contínua, confrontando a proposta sugerida pela metodologia adotada à época constante no *Grammar Translation*.

A título de ilustração, segue um formato e conteúdo de texto elaborado por Parker e Watson que exige um bom vocabulário e por meio do qual se conta uma história que leva à biografia do autor do texto apresentado.

“REV. SIDNEY SMITH, who, for half a century, rendered himself conspicuous as a political writer and critic, was born at Woodford, in Essex, in the year 1769 ; received his education at Winchester College, and was then elected to New College, Oxford, in 1780. He was ordained to a curacy in Wiltshire ; but soon after left for Edinburgh, where he was minister of the Episcopal church for five years. He was the projector of the " Edinburgh Review," and edited the first number before leaving for London, where he became, in every sense of the word, " a popular preacher." [...] His contributions to the " Edinburgh Review," and various other productions, have been collected, and have gone through several editions ; and, more recently, his " Sketches of Moral Philosophy," or lectures upon that subject, delivered at the Royal Institution, have been published. He died Feb. 21, 1845, aged 76.. (1863, p. 133-134).

Tradução: Rev. SIDNEY SMITH, que, há meio século, brilhou como um escritor político e crítico, nasceu em Woodford, em Essex, no ano de 1769; recebeu sua educação no Colégio de Winchester e, em seguida, foi eleito para a New College, Oxford, em 1780. Ele foi ordenado para Wiltshire; mas logo após à esquerda para Edimburgo, onde ele foi Ministro da Igreja Episcopal por cinco anos. Ele foi o divulgador do "Notícias de Edimburgo" e editado o primeiro número antes de sair para Londres, onde se tornou, em todos os sentidos da palavra, "um pregador popular". [...] Sua contribuição para o "notícias de Edimburgo" e várias outras produções foram recolhidas e passou por várias edições; e, mais recentemente, seu "Esboços de filosofia moral", ou palestras sobre esse tema, entregue no Royal Institution, foram publicadas. Morreu em 21 de Fevereiro de 1845, aos 76 anos. (1863, p. 133-134 – tradução nossa).

Há que se destacar também os textos em formato de diálogos, os quais possibilitavam a prática da oralidade, uma inovação para a época, além da prática da leitura dramática em formato de dramatizações em salas de aulas, conforme apresentado no texto “Conversas após o Casamento’ (*op. cit.*, p. 398-399) que se segue:

“129. CONVERSATIONS AFTER MARRIAGE.
Enter LADY JEAZLE and SIR PETER.

Sir Peter. *Lady Teazle, Lady Teazle, I'll not bear it!*
Lady Teazle. *(Right^)\ Sir Peter, Sir Peter, you may bear it or not, as you please ; but I ought to have my own way in every thing ; and what's more, I will too. What ! though I was Educated in the country, I know very well that*

women of fashion in London, are accountable to nobody after they are married.

Sir P. \Left^\ Very well, ma'am, very well so a husband is to have no influence, no authority!

Lady T. Authority! No, to be sure: if you wanted authority over me, you should have adopted me, and not married me; I am sure you were old enough.*

Sir P. Old enough! ay there it is. Well, well, Lady Teazle, though my life may be made unhappy by your temper, I'll not be ruined by your extravagance.

Lady T. My extravagance! I'm sure I'm not more extravagant than a woman ought to be. [...].

Sir P. No, no, madam, you shall throw away no more sums on such unmeaning luxury. 'Slife! to spend as much to furnish your dressing-room with flowers in winter as would suffice to turn the Pantheon³ into a greenhouse. (1863, p. 129).

Tradução: Conversas – discussões após o casamento

Entram Sta Jeazle e Sr Peter

Sir Peter. Lady Teazle, Lady Teazle, eu não vou suportar!

Sta Teazle. \direita\ Senhor Peter, Senhor Peter, você pode ter, ou não, como você por favor; mas eu deveria ter meu próprio caminho em cada coisa; e mais, vou também. O que! Embora eu tenha sido educado no interior, sei muito bem que as mulheres da moda em Londres, são responsáveis perante ninguém depois que estão casadas.

P. de Sir esquerda muito bem, madame, muito bem entao ser um marido é ter nenhuma influência, nenhuma autoridade,

Lady t. Autoridade! Não, para ter a certeza: se você quisesse autoridade sobre mim deveria ter me adotado e não se casado comigo; estou certa de que você estava muito velho

P. Velho o suficiente! Isso sim.. Bem, bem, Sta Teazle, embora minha vida possa estar descontente por seu temperamento, eu não vou ser arruinado por sua extravagância.

Lady t. Minha extravagância! Estou certa que não sou mais extravagante do que deveria ser uma mulher. [...].

Sir p. Não, não, Senhora, você não deve jogar fora as somas sobre essa vida insignificante para gastar tanto para manter seu vestuário com flores no Inverno, da mesma forma seria suficiente para transformar o Pantheon em uma casa de verde. (1863, p. 129).

Nesse formato de diálogos são encontrados trechos de textos clássicos de Shakespeare (MacBeth, p. 588-592), assim como poesias de Milton (*op. cit.*, p. 583-584), além de explicações sobre a vida e obra dos autores. Essas poesias deveriam ser compreendidas e traduzidas pelo aluno para o português, tarefa árdua que requeria um grande conhecimento sobre o autor e sobre o vocabulário para não perder o teor do texto original.

Também constam da relação de obras indicadas para o ensino do Inglês os títulos *Selecta Nacional*, de F.J. Caldas Aulete (1ª parte, 2ª edição); *Selecta de Poesias Sacras*, de Padre Caldas). Dentre os livros exigidos para os exames conta *Ensaio sobre a Crítica* – edição de Motheré (de Pope), onde:

“são citados versos a servir de epígrafes a poemas, e evocadas sentenças a reforçar argumentos no domínio da estética e no âmbito de debates morais. Num artigo do *Investigador Portuguez em Inglaterra* lê-se: “Tanto hé certo, como diz Pope, que, o pouco saber hé couza perigoza” (1817, vol. XVII, p. 266). O *Panorama* transcreve outro pensamento do poeta: “Os nossos juízos são como os nossos relógios; estes de raro andam certos uns pelos outros; todavia qualquer traz o seu relógio e por elle se regula” (1841, Vol. V, nº. 221, p. 240). Também um relatório do Conservatório respeitante a um concurso dramático evoca um aforismo popeano: “As bellezas de mero ornamento são, no dizer de Pope, as roupas douradas e de brocado com que os pintores occultam a falta d’arte [...]” (*Revista Universal Lisbonense* 1842, Vol. I, n.º 28, p. 331).

De acordo com Da Silva, “o *Ensaio sobre a Critica do illustre poeta Inglez, he huma daquellas obras que pela sua elegancia, e correcção fazem honra ao espirito humano*” (1813, vol. VII, p. 87).

Para termos uma abrangente visão do alto grau de capacidade dos alunos brasileiros sob a habilidade em lerem e traduzirem textos em inglês, a citação abaixo descreve, de certo modo, que não se podia apenas ‘traduzir por traduzir’ literalmente:

“Pois a verdade é que Pope não escreve verso a verso mas, digamos, dois versos de cada vez. Assim, o abandono da forma do dístico heróico implica desde logo uma desestruturação sintáctica e prosódica da obra que afecta directamente a sua eficácia retórica, na medida em que lhe diminui o impacto da expressão epigramática. O próprio desaparecimento da rima contribui para que a tradução tenha um aspecto solto, não ritmado, e portanto difuso. Por outro lado, verifica-se um empobrecimento quase sistemático da dimensão figurativa do texto. Revela-se assim pouco interesse pela elaboração poética do argumento, que é muitas vezes vertido num conjunto de formulações abstractas. Por exemplo, na Epístola IV (versos 183-4) lê-se:

*How oft by these at sixty are undone
The virtues of a saint at twenty-one!
– que é traduzido assim:*

*Quantos co’as honras na velhice perdem
As virtudes que tinham quando moços!*

São indicados também *The Vicar of Wakefield* – edição de Beljame (de Goldsmith); *Robinson Crusóé* – edição de Beljame (de Defoe). *Suspiros Poéticos* (de Magalhães). *Selecta de Poemas Sacros. Fastos da Igreja* (de Rebello da Silva, e *Da Educação* (de Garrett) (VECHIA & LORENZ, 1998, p.75).

Outra obra indicada era *Suspiros Poéticos*, do autor português Magalhães (de 1836). Esta obra deveria ser utilizada para o exercício da versão do português para o inglês e os passos para elaborar a versão:

“Quanto à forma, isto é, a construção, por assim dizer, material das estrofes, e de cada cântico em particular, nenhuma ordem seguimos; exprimindo as idéias como elas se apresentaram, para não destruir o acento da inspiração; além de que, a igualdade dos versos, a regularidade das rimas, e a simetria das estâncias produz uma tal monotonia, e dá certa feição de concertado artifício que jamais podem agradar. Ora, não se compõe uma orquestra só com sons doces e flautados; cada paixão requer sua linguagem própria, seus sons imitativos, e períodos explicativos. [...] Algumas palavras acharão neste Livro que nos Dicionários Portugueses se não encontram; mas as línguas vivas se enriquecem com o progresso da civilização, e das ciências, e uma nova idéia pede um novo termo. [...] É um novo tributo que pagamos à Pátria, enquanto lhe não oferecemos coisa de maior valia; é o resultado de algumas horas de repouso, em que a imaginação se dilata, e a atenção descansa, fatigada pela seriedade da ciência. [...] Vai; nós te enviamos, cheio de amor pela Pátria, de entusiasmo por tudo o que é grande, e de esperanças em Deus, e no futuro. Adeus! Paris, julho de 1836. (MAGALHÃES, 1836, p. 1).

Interessante ressaltar que é possível perceber o avanço no ensino da Língua Inglesa meio da maior diversidade de autores, da permanência das traduções e das versões e da maior ênfase da prática da conversação, não apenas em formato de perguntas e respostas, mas também em formato de diálogos.

A carga horária semanal foi mantida de acordo com os planos de estudos anteriores, apesar de o Inglês ter sido inserido somente no quinto ano. Há que se considerar também a orientação ao professor para a escolha diferenciada do material didático para os exames e para as aulas regulares, o surgimento das primeiras regras de lexicologia e sintaxe a serem ensinadas ao alunos, a manutenção da versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e ingleses,

além da adoção de materiais específicos chamados “livros para a aula” confeccionados no Brasil.

No romance “O Professor” (1849), a romancista Charlotte Brontë registra uma das primeiras aulas dada por um professor de línguas em um pensionato holandês, conforme transcrição a seguir:

“(…)

- *Senhores, tomem os seus livros de leitura.*

- *Inglês ou francês, professor? – perguntou um jovem flamengo [...]*

Respondi: - inglês.

- *Comecem – falei. Quando todos tiraram seu livro do fundo da banca. Era o Vigário de Wakefield, geralmente em uso nos Colégios estrangeiros porque se supõe que contém bons elementos de conversação inglesa [...]*

(BRONTË, 1944, p. 68-69).

Com base no trecho supracitado é possível supor como uma aula de Inglês era ministrada. O professor indicava que tipo de livro seria usado — de leitura ou de conversação, por exemplo) — indicando o formato da aula. No exemplo em questão, a leitura escolhida de Goldsmith contém narrativas e diálogos que proporcionam maior vivência por ocasião da leitura em voz alta, através da interpretação e da entonação.

5.5 OS PLANOS DO FINAL DO IMPÉRIO: 1878-1881

Através do decreto nº. 6884, de 20 de abril de 1878, foi instituída, no Colégio de Pedro II, a reforma Leôncio de Carvalho, influenciada pelas idéias da Revolução Francesa e da educação de Rousseau, um defensor do ensino livre. Tornou livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O decreto “[...] tornou legais as matrículas parceladas, sem requisitos de ordenação, nem sequência, e a frequência livre, mesmo para obtenção, mediante

'exame vago', garantidos nos artigos 17 e 18 dos novos estatutos do bacharelado em letras do Colégio Pedro II' (CHAGAS, 1980, p. 19).

Para a Língua Inglesa, o programa de ensino de 1878 previa que:

“3º ANO: Grammatica, temas, leitura e tradução de prosadores fáceis. Livros para a Aula: FELIPE da Motta de Azevedo Corrêa, *Grammatica pratica da língua ingleza*. PERCY Sadler, *Vocabulários e Diálogos*. PERCY Sadler, *Petit cours de versions*, 2ª parte, edição de Truchy. Livros para Exames: GOLDMSITH, *History of Greece e The Vicar of Wakefield*. (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 83).

4º ANO: Desenvolvimento das regras de lexicologia e syntaxe, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e ingleses; conversação. Livros para a Aula: FELIPE da Motta de Azevedo Corrêa, *Grammatica pratica da língua ingleza*. PARKER e WATSON, *National Fifth Reader*, New York (prosa e poesia). F.J.Caldas Aulete, *Selecta Nacional*, 1ª parte, 3ª edição. Livros para Exames: POPE, *Essays on criticism*, edição de Motheré. DEFOE, *Robinson Crusoe* (Life and adventures of). Edição de Beljame. REBELLO da Silva, *Fastos da Igreja*. GARRETT, DA Educação. (*ibid*, LORENZ, 1998, p. 84).

Para o ensino de Inglês, o plano de estudos reservara uma carga horária ainda mais reduzida de apenas uma hora no terceiro ano e de uma hora e trinta minutos no quarto ano, para o desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe; versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e ingleses e conversação. Por sua vez, o programa de ensino previa, para uso em aula, os seguintes livros: *Grammatica pratica da língua ingleza* (de Felipe da Motta de Azevedo Correa); *Vocabulário e Diálogos* (de Percy Sadler) e *Petit Cours de versions*, 2ª parte, edição de Truchy. Para os exames, a relação incluía *History of Greece e The Vicar of Wakefield* (de Goldsmith), utilizados pelos alunos para verificar seus conhecimentos e 'nivelamento' na Língua Inglesa e para serem testados posteriormente, para apresentação de suas teses, em banca realizada no salão nobre do Colégio formada por alguns professores e pela presença ilustre do Imperador Pedro II. Para o quarto ano sugere-se como item de aula o desenvolvimento das regras de lexicologia e de sintaxe, versão de prosadores e poetas clássicos portugueses e ingleses e conversação. (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 83).

Os novos métodos adotados que salientavam o papel da observação e da reflexão na aprendizagem — minimizando a função até então predominante da memória —, haviam insuflado vida nova aos estudos científicos. [...] O movimento em prol da vitalização do ensino, insinuando-se, também, no campo dos estudos literários, principiava a condenar a excessiva preocupação com a gramática e a apregoar métodos mais práticos para a aprendizagem das línguas estrangeiras. (HAIDAR, 1972, p. 133). A respeito do assunto, Henrique Leal observa:

“Convém que o ensino das línguas seja mais prático e de modo que os alunos raciocinem, escrevam, falem nesses idiomas estrangeiros durante todo tempo da aula. Já está julgado e reprovado por todos os humanistas, e não é mais de nosso tempo o método preconizado e seguido pelos jesuítas de ensinar línguas mecanicamente, abusando da mnemônica, recheando a memória de definições, de vocábulos, de regras e sutilezas gramaticais: exigem-se agora do aluno provas de haver compreendido o texto e as explicações do professor, o exercício, enfim, da memória e do raciocínio consorciados, com proveito do espírito e da inteligência” (ATAS E PARECERES DO CONGRESSO DE INSTRUÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1ª secção, 6ª questão, p. 7).

Segundo Haidar (1972, p. 133), “os novos métodos, que já vinham sendo adotados em alguns estabelecimentos particulares, não haviam conquistado ainda o Colégio Pedro II. Tanto que, em 1882, Pimenta de Laet assim registra seu lamento no Relatório do Imperial Colégio de Pedro II:

“O ensino de línguas vivas ressentia-se, não há como contestá-lo, de exagerada influência gramatical. O inconveniente que disto resulta é que, em geral, o aluno sai do Colégio conhecendo inúmeras e detalhadas regras de gramática de que não curam ainda os que bem falam tais línguas, mas sem a necessária prática para destas servir-se como meio de comunicação do pensamento, no que, aliás, parece estar a máxima vantagem da aprendizagem de estranhos idiomas.” (Relatório do Imperial Colégio de Pedro II, 1882, p. 12).

Pelo decreto nº. 8.227, de 24 de março de 1881, assinado pelo Barão Homem de Mello, ocorrera a última reforma do período imperial no Colégio Pedro II, alterando seus regulamentos. Assim, o primeiro ano elementar foi reabilitado com o objetivo de recuperar as deficiências oriundas do ensino primário, tendo sido

implantado o ensino de Português em quase todas as séries. A nova organização da grade curricular em suas respectivas séries e a distribuição programática referente aos estudos de Inglês quase não foi alterada.

Pelo novo Regulamento o ensino de Inglês deveria figurar no quarto e no quinto ano, como se segue:

5ºANO: Grammatica: estudo das raízes; themas, leituar, recitação, analyse e versão de prosadores e poetas classicos inglezes e portugueses; conversação. Notícia sucinta da origem , desenvolvimento e índole da língua inglesa.

4º ANO: Grammatica: estudo das raízes; themas; leitura; recitação; analyse e versão de prosadores e poetas ingleses e portugueses, gradualmente mais difíceis. (ARTIGO 3º DO REGIMENTO ANEXO AO DECRETO 8051 DE 24 DE MARÇO DE 1881, P. 31).

O Programa de Ensino, aprovado pelo ministro do Império em 1882, previa para o ensino da Língua Inglesa:

“4º ANO: Noções elementares da grammatica da língua ingleza, regras principaes e exercícos methodicos de pronuncia, themas muito variados, leitura, versão de trechos escolhidos de prosadores inglezes fáceis, exercícos de conversação. Livros: FELIPE da Motta de Azevedo Corrêa, *Grammatica pratica da língua ingleza*. PARKER e WATSON, *National Second Reader*. PERCY Sadler, *Manuel das Phases*. Dicionário: Inglez – Portuguez e Portuguez-Inglez (LACERDA). Inglez – Francez e Francez – Inglez (de SPIERS). (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 98).

5º ANO: Estudo desenvolvido da grammatica da língua ingleza; sua syntaxe comparada com a portugueza; themas muito variados; exercícos de conversação; leitura, versão e analyse de prosadores e poetas clássicos inglezes e portugueses gradualmente mais difíceis. Noticia succinta e desenvolvimento da língua ingleza. Os livros indicados eram: *Grammatica pratica da língua ingleza* (de Felipe da Motta de Azevedo Corrêa); *The National Fifth Reader* (de Parker & Watson); *Manuel de Phrases* (de Percy Sadler) e a indicação do dicionário *Unabridged* (de Webster). (1998, p. 98).

A partir de 1882, com sua carga horária reduzida, o ensino de Inglês para o quarto ano previa noções elementares da gramática da língua inglesa, regras principais e exercícos metódicos de pronúncia, temas muito variados, leitura, versão e análise de trechos escolhidos de prosadores ingleses fáceis e exercícos de conversação. Já para o quinto ano, indicava o estudo desenvolvido da gramática da língua inglesa, com aumento gradativo das regras, sintaxe comparada com a da língua portuguesa, temas variados, exercícos de conversação, leitura, versão e

análise de prosadores e poetas clássicos ingleses e portugueses gradualmente mais difíceis e noções sobre a origem e o desenvolvimento da língua inglesa. Cabe destacar a surgimento do primeiro dicionário bilíngue nos Programas de Ensino, Inglês-Português e Português-Inglês (de Lacerda) e Inglês-Françês, Francês-Inglês (de Spiers) se faz presente. Os livros indicados para as aulas consistiam dos títulos *Grammatica pratica da língua ingleza* (de Filipe da Motta de Azevedo Corrêa); *The National Second Reader* (de Parker e Watson), *Trechos Selectas dos Clássicos* (de Felipe Ferreira) e *Manual de Phrases* (Percy Sadler). Já livros indicados para os exames eram Lingard's *History of England*, *The Vicar of Wakefield* (Oliver Goldsmith's), *Essays* (Macaulay), *Robinson Crusoe* (Defoe), *Lendas e Narrativas* (Alexandre Herculano) e *Da Educação* (Garret). (VECHIA; LORENZ, p. 76).

O programa de ensino organizado em conformidade com o artigo 8º do Decreto nº. 8.051, de 1881, e aprovado pelo Ministério do Império, apresentava, passo a passo, as orientações metodológicas a serem seguidas pelos professores nas aulas de Inglês, as quais atendiam ao disposto nas instruções baixadas em 27 de outubro de 1880, como se segue:

Orientações sobre a Gramática:

Nas aulas de línguas os alumnos aprenderão as mesmas noções de grammatica geral, de modo que respeita a phonologia, a morphologia e a syntaxe, se não dêem definições diferentes, ficando assim perfeitamente destacado o que for peculiar a cada uma dessas línguas. Nas lições de grammatica o professor ligará muita importância aos paradigmas e as regras geraes, deixando de parte as excepções que forem de applicação freqüente, bem como toda subtileza ou theoria mais ou menos aventureira.

Orientações sobre correções:

Uma parte da hora do trabalho em cada aula será destinada à correção individual do professor ou pelo alumno que este designar, ou ainda simultânea, dos themas ou exercícios grammaticais que forem marcados para a lição de casa ou que forem transcriptos no quadro negro ou tenham sido apresentados em caderno pelos alumnos, bem como ao dictado de novos themas ou exercícios grammaticais para o dia seguinte.

Orientação sobre ditado:

Nos dictados o professor se restringirá a trechos em possam os alumnos fazer uso das noções que lhes foram bem explicadas, e se limitará a assumpto sobre que possa cada um ser interrogado quando muito, por espaço de cinco minutos.

Orientação sobre tradução:

Por ocasião de effectuarem os alumnos a traducção dos trechos marcados para a lição, ou dos que o professor julgar conveniente mandar fazer na aula sem grande preparação, dar-lhes-ia este todas as explicações históricas para a completa intelligencia desses trechos.

Em seguida à traducção, farão os alumnos a analyse grammatical motivada, a lógica tendente a dar razão dos signaes de pontuação e até a litteraria sob o ponto de vista da composição e do estylo, comparando sempre o torneio da phrase estrangeira com a construcção portugueza e assignalando os idiotismos e índole diversa que apresentarem o idioma nacional e o do mesmo ou de outro grupo lingüístico que for objecto da lição.

Orientação sobre recitação e atividades extras:

Os alumnos recitarão nas aulas respectivas em dias determinados pelo professor, os mais bellos pedaços dos autores inglezes que decorarão para esse fim. Em vez de obrigar os alumnos a decorarem o Guia de Conversação, o professor aproveitará as theorias grammaticais e os assumptos da traducção e verso para fazel-os formular phrases correctas e castiças da língua viva que ensinar, mandando-os escrever no quadro preto as palavras de pronuncia ou orthographia difficil. (Programa de Ensino do Imperial Colégio de Pedro II para o ano de 1881. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1881).

As reformas efetuadas de 1870, 1876, 1878 e 1881 alteraram aspectos diversos do sistema de ensino secundário em relação à organização administrativa do Collegio, ao sistema de avaliação e exames e aos planos de estudos. É possível observar que durante duas décadas (1870-1880) acentuou-se a crítica aos programas, métodos e compêndios adotados no Colégio de Pedro II.

Em 1883, quando da apresentação do relatório sobre as condições de ensino nas matérias do curso de estudos do Imperial Colégio de Pedro II no Congresso de Instrução, era possível perceber a defasagem dos estudos no ensino secundário e a pobreza da nossa bibliografia nacional referente a esse grau de formação, que se reduzia a ‘algumas gramáticas’ um ou outro compendio de matemática, de retórica, de geografia, de história’, porque os demais continuavam a ser importados. (RELATÓRIO DO IMPÉRIO, 1883).

Pode-se notar que, apesar das alterações e alternâncias de cargas horárias e anos letivos, o Inglês permaneceu no programa curricular nas décadas de 1870 e 1880. Além disso, apesar da metodologia sugerida ser o *Grammar Translation*, que

focava as traduções e versões de prosadores e autores clássicos, houve a inserção de conteúdos gramaticais a fim de habilitar o aluno na escrita, as primeiras direções para o uso da oralidade em sala de aula e a elevação do grau de exigência ao aluno através dos exames e da prática da conversação. O ensino do Inglês também passou a abranger conhecimentos sobre a história da Inglaterra e de outros países de língua inglesa, seus costumes e valores e seus autores clássicos. Processo semelhante se deu nas obras versadas do Português para o Inglês, pois além do desafio em versar da língua materna para a língua inglesa, tal prática ampliava o nível de conhecimento sobre os nossos poetas, nossos costumes e valores, enaltecendo a própria pátria.

No final do período imperial, o Colégio de Pedro II, ainda era a única instituição a realizar os exames que possibilitavam o ingresso nos cursos superiores de Medicina e de Direito, pois o aluno que completasse o curso recebia o título de Bacharel em Ciências e Letras e tinha acesso direto às Academias.

6 A LÍNGUA INGLESA NOS PLANOS DE ESTUDOS DO BRASIL REPUBLICANO

Segundo estudos de autores como Bastos e Haidar, no final do Império, a situação dos estudos secundários era lastimável em todo o país. O Collegio Pedro II, criado para ser o padrão nacional de ensino, foi prejudicado tanto pela reforma de Paulino de Souza, que implantou o sistema de exames finais por disciplina, como pela reforma Leôncio de Carvalho, que implantou o parcelamento dos estudos, cujos idealizadores buscavam vincular o ensino secundário ao ensino superior bastando a realização dos exames preparatórios parcelados. As faculdades não exigiam a comprovação de frequência, nem a formação completa no curso secundário e pouquíssimos alunos completavam o curso de sete anos de duração. (CRUZ, 2006, p. 43-44).

A reforma de 1881 procurou reverter a situação, mas pouco conseguiu fazer para reerguer o ensino secundário no País.

6.1 NOVOS ARES: A LÍNGUA INGLESA NAS REFORMAS DE 1809-1900

O final do período imperial foi marcado por debates e propostas de reformas que visavam sanar os problemas do ensino secundário no País e, em especial, no Colégio de Pedro II. Com a proclamação da República, em 1889, a instrução pública sofreu mudanças importantes marcadas pelas necessidades crescentes da sociedade e pelo espírito renovador do novo regime político.

Relativamente ao ensino secundário, o Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890 que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, estabeleceu que o esse nível de ensino seria dado pelo Gymnasio

Nacional. As mudanças mais marcantes desta reforma se referiam ao plano de estudos e ao sistema de exames. O currículo apresentou mudanças no número e no tipo de disciplinas e na importância dada a diversas áreas de estudos. A tendência, já observada nos planos de estudos anteriores, de diminuir a ênfase dada às Humanidades atingiu o ponto culminante e a área de Ciências, por sua vez, foi a mais privilegiada. Por apresentar um caráter enciclopédico, este plano de estudos recebeu muitas críticas no sentido de que “sobrecarregava o espírito juvenil com os estudos das ciências exatas, exigindo-lhe a assimilação de conhecimentos superiores às suas forças mentais”. (VECHIA & LORENZ, 1991, p. 271).

Ao estabelecer um curso integral, Benjamin Constant aboliu os Exames Preparatórios que eram parcelados e instituiu o Exame de Madureza, cujo objetivo era verificar a cultura intelectual do aluno considerada necessária para seguir os estudos superiores. Tal exame constava de prova escrita e oral de cada uma das seguintes áreas:

- 1) Línguas Vivas, especialmente língua portuguesa e literatura nacional;
- 2) Línguas mortas;
- 3) Matemática e Astronomia;
- 4) Ciências físicas e suas aplicações: meteorologia, mineralogia e geologia;
- 5) Biologia, zoologia e botânica;
- 6) Sociologia e moral: noções de economia, política e direito pátrio;
- 7) Geografia e História Universal, especialmente do Brasil. (DECRETO Nº. 981, ART 36º).

Contudo, com o afastamento de Benjamin Constant do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1891, seguido de seu falecimento, tornaram-se mais acirradas as críticas sobre o plano de estudos, o qual passou a ser visto como um instrumento de imposição ideológica da doutrina filosófica de Augusto Comte. Enfim, os anos subsequentes à morte de Constant foram bastante conturbados para o ensino secundário, em virtude das sucessivas reformas efetuadas (VECHIA; LORENZ, 1991, p. 271). Em 30 de outubro de 1891, o

Ministério da Instrução Pública foi extinto e os assuntos educacionais ficaram subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior. Porém, em vista da situação caótica em que se encontrava a instrução pública, em menos de dois anos foram nomeados cinco ministros para tratar do assunto.

Em 1892 foi proposto um novo Programa de Ensino, que previa para disciplina de Língua Inglesa, no quarto ano, o que se segue:

4º ANO: *Grammatica elementar, leitura, e verso fácil, exercícios de conversação. Gramática: Theoria e prática de phonologia ingleza. Conjugação de tempos simples dos auxiliares to have e to be, tempos simples do verbo fraco. Estudo elementar do pronome, do substantivo e do adjectivo e das suas variações morphologicas. Verbos defectivos. Tempos compostos do verbo fraco, conjugação do indicativo, imperativo e infinitivo. Os verbos fortes mais communs. Principaes proposições e seu emprego. Estudo demorado do verbo, verbos irregulares e fortes, grupados conforme as diversas formações do pretérito e particípio perfeito, idiotismos mais comuns que delles dependem. Leitura: Leitura e tradução de pequenos trechos fáceis, alternando com as lições de grammatica. Escripta: Exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na theoria. Livros: BENZABAT (pequena gramática) e PERCY Sadler (petit cours de versions).* (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 116).

No programa em questão observa-se a indicação de atividades para a prática de gramática elementar, exercícios e desenvolvimento da habilidade de leitura, exercícios de tradução e versão fáceis e exercícios de atividades de conversação, registrando expressivo aumento das habilidades e competências exigidas do aluno, bem como de tópicos gramaticais ministrados. Consequentemente, como o ensino deveria ser abrangente, as provas também passariam a exigir maior domínios da língua em diversos aspectos. A respeito do assunto, Moacyr detalha:

“As provas escritas em francês, inglês e alemão constarão de duas partes: versão de um trecho sorteado de prosa portuguesa, corrente e fácil, e tradução de um trecho poético, francês, inglês ou alemão, tirado à sorte nunca menor de 15 linhas. As orais: leitura, tradução e análise de um trecho de prosador fácil sem auxílio de dicionário.” (MOACYR, ANO, p. 118).

Percebe-se, naquele momento, o surgimento da exigência do ensino das regras gramaticais das línguas estrangeiras. A prática do Alemão foi incluída no sétimo e no sexto ano e Francês foi incluído do terceiro ao primeiro ano.

O Programa de Ensino de Inglês indicado para o terceiro e quarto ano inclui gramática elementar, leitura, tradução e versão fácil para focar exercícios de conversação. Para a atividade de gramática são indicados os temas *Theoria e prática da fonologia inglesa, conjugação dos tempos simples dos auxiliares to have e to be e tempos simples do verbo fraco*. O programa contempla também o estudo elementar do pronome, do substantivo e do adjetivo e suas variações morfológicas, assim como dos verbos defectivos, dos tempos compostos do verbo fraco, da conjugação do indicativo, do imperativo e do infinitivo. Para o quinto ano recomenda-se, além de mais exercícios de gramática, maior ênfase na leitura da história da língua inglesa, na prática da escrita, além da apreciação de um drama de Shakespeare. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 131).

O plano de estudos proposto pouco mudou a oferta das disciplinas em relação ao plano anterior, porém, a distribuição da carga horária entre as diversas áreas de estudos descaracterizou o plano de Constant e, ao contrário do que havia sido proposto em 1890, a ênfase novamente recaiu sobre os estudos humanísticos. Cabe lembrar que em 1890, devido a importância dada à área das Ciências Físicas e Matemáticas, o papel das línguas vivas foi secundarizado no plano de estudos e no Exame de Madureza. Em consequência, apesar de constar do programa do terceiro ao sétimo ano, a Língua Inglesa não era obrigatória, uma vez que o aluno poderia optar por estudar Alemão como língua estrangeira.

Cabe registrar que, apesar das críticas e da solicitação do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal e do Inspetor Geral do Ensino

ao Ministro da Instrução Pública no sentido de suspender a execução do programa de ensino proposto por Constant, ele entrou em vigor em 1891 e foi sendo implementado gradativamente. (VECHIA; LORENZ, 1991, p. 271).

Em novembro de 1892, Fernando Lobo Pereira, após ter sido nomeado para o Ministério da Justiça, propôs modificações ao plano de estudos vigente e teve sua proposta aprovada pelo Decreto nº. 1.194, de 28 de dezembro de 1892. Em sua justificativa, argumentou que, de acordo com o Conselho Diretor da Instrução, o plano de estudos e o programa de ensino eram incompatíveis com o discurso altamente intelectual dos alunos e não condizentes com a natureza dos estudos secundários, cujo objetivo preparar o aluno para o ingresso nos cursos superiores. (VECHIA; LORENZ, 1991, p. 272).

O programa de ensino decorrente dessa reforma, aprovado para o ano letivo de 1893, previa para o ensino de Inglês o seguinte:

“3º e 4º ANO: Grammatica elementar, leitura, traducção e verso fácil: exercícios de conversação. **Grammatica:** Theoria e pratica de phonologia Ingleza. Conjugação dos tempos verbais simples dos auxiliares to have e to be; tempos simples do verbo fraco. Estudo elementar do pronome, do substantivo e do adjectivo e das suas variações morphologicas. Verbos defectivos. Tempos compostos do verbo fraco; conjugação do indicativo, imperativo e infinito. Os verbos fortes mais communs. Principaes preposições e seu emprego. Estudo demorado do verbo; verbos irregulares e fortes, grupados conforme as diversas formações do pretérito e particípio perfeito; idiotismos mais communs que delles dependem.

Leitura: Leitura e traducção de pequenos trechos fáceis, alternando com as lições de grammatica.

Escripta: Exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na theoria.

Livros: Benzabat (pequena grammatica) e Percy Sadler (petit cours de versions).

5º ANO: Leitura e traducção de autores mais difíceis: exercícios de versão e conversação – Estudo completo. Grammatica: Lições mais aprofundadas sobre a morphologia do substantivo, adjectivo e pronome, acompanhadas de noções elementares da syntaxe respectiva. Advérbio, proposição e conjuncção com as noções elementares da syntaxe respectiva. Regras essenciaes sobre a construcção ingleza. Lições sobre a syntaxe, principalmente a do verbo. Noções muito elementares sobre a historia da língua inglesa. Leitura: Leitura e traducção de trechos cada vez mais extensos de prosadores e poetas clássicos. Tradução e apreciação de um drama de Shakespeare. Escripta: Composições sobre assumptos familiares e variados. Versões de prosadores portuguezes modernos alternando com as lições de grammatica e leitura. Exercícios de conversação, utilizando a matéria das composições.

Livros: Benzabat (pequena gramática); J.Hewitt (The Graduate Reader; Herrig (Selecta); Um drama de Shakespeare escolhido pelo professor; Fausto Barreto (Seleção litteraria). E o dicionário de Alfredo Elwes. (1998, p. 131-135).

De acordo com Arriada, “a análise dos livros de gramática da época evidencia a ênfase dada às questões formais da língua, partindo do estudo de fonemas, até unidades maiores como morfemas, palavras e sentenças. Mesmo abarcando diferentes unidades, o estudo estava focado basicamente na forma escrita da língua, o que pode ser claramente constatado nessas gramáticas”. (ARRIADA, 2008, p.81).

Nesse ciclo de reformas sucessivas, a estrutura do Gymnasio Nacional foi reorganizada, o internato foi restabelecido e, em virtude disso, o Governo Federal foi autorizado a rever o plano de estudos do estabelecimento.

O Decreto nº. 1.625, de 15 de janeiro de 1894, estabeleceu um novo Regulamento para o Gymnasio Nacional. As mudanças pouco alteraram o número de disciplinas ofertadas e sua distribuição na seriação. Houve, no entanto, uma drástica diminuição da carga horária total atribuída ao plano de estudos, que incidiu principalmente sobre as disciplinas da área de Humanidades e, proporcionalmente, a distribuição de horas entre as áreas manteve o proposto em 1892.

Segundo este plano, a língua Inglesa deveria ser ensinada no terceiro ano, com duas horas semanais, no quinto ano, com três horas semanais e no sexto e sétimo anos, como matéria de revisão com uma hora semanal (DECRETO Nº. 1.652, de 15 de janeiro de 1894).

O Programa de Ensino decorrente dessa reforma deveria vigorar a partir do ano letivo de 1895 e previa-se para o ensino de Inglês o seguinte:

“3º ANO – 6ª CADEIRA: *Grammatica elementar, leitura, traducção e versão fácil, exercícios de conversação. Grammatica: Theoria e pratica de phonologia ingleza. Conjugação dos tempos simples dos auxiliares to have e to be, tempos simples do verbo fraco. Estudo elementar do pronome, do substantivo e do adjectivo e suas variações morphologicas. Verbos defectivos. Tempos compostos do verbo fraco, conjugação do indicativo, imperativo e infinitivo. Os verbos fortes mais communs. Principaes preposições e seu emprego. Estudo demorado do verbo, verbos irregulares e fortes. Grupados conforme as diversas formações do pretérito e participio, idiotismos mais comuns que delles dependem. Leitura: Leitura e traducção de pequenos trechos fáceis, alternando com as lições de grammatica. Escripta: Exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na theoria. Livros: BENZABAT: - Pequena grammatica e HEWITT: - Primeiros Passos. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 150-151).*

4º ANO – 3ª CADEIRA: *Revisão da parte estudada no anno anterior. Estudo demorado do verbo, verbos irregulares e fortes, grupados conforme as diversas formações do pretérito e participio. Verbos auxiliares e defectivos. Syntaxe do substativo, artigo, adjectivo e pronome. Leitura: Traducção e analyse de trechos de prosa e verso. Escripta: Exercícios copiosos sobre todas as regras ensinadas na theoria, versão e traducção escriptas. Livros: BENZABAT (pequena gramática), HEWITT – The Graduated English Reader e CASTRO de la Fayette – Diccionario. (1998, p. 152).*

5º ANNO – 2ª CADEIRA: *Recapitulação da parte gramatical estudada nos annos anteriores. Syntaxe do verbo, do advérbio, da proposição e da conjuncção. Noções elementares sobre a história da língua ingleza. Leitura: Leitura, traducção e analyse de trechos mais extensos de prosadores e poetas clássicos. Traducção e apreciação de um drama de Shakespeare. Escripta: Versão de prosadores portuguezes e brasileiros modernos, alternando com as lições de gramática. Dictado e versão no quadro preto. Prova escrita para ser corrigida e discutida em aula. Conversação. Livros: BENZABAT (pequena gramática), HEWITT – The Graduated English Reader e CASTRO de la Fayette – Diccionario. J. RIBEIRO – Auctores contemporâneos (1998, p. 153).*

No livro de Benzabat lê-se no prefácio as seguintes informações aos professores e alunos:

“Alguns aperfeiçoamentos julgamos ter feito nesta edição, principalmente na Ortopéia, a que semore dedicamos o maior desvelo e cuidado, por ser esta a parte mais escabosa no estudo da língua inglesa. Achamos que emendar e reformar nas Regras particulares e Combinações das vogais bem como na Tabela dos valores das mesmas, suprimindo o quarto do *a*, como inútil, e harmonizando mais os verdadeiros sons do *i*, do *u* e do *y*. Na Etimologia e na Syntaxe (incluindo a Construção) fomos severamente escrupulosos, corrigindo e emendendo aqui e ali alguns lapsos que nos escaparam na primeira edição. [...] Também não deixamos de mão os Exercícios sobre a Etimologia e a Syntaxe, que tão indispensáveis são para por em pratica as regras gramaticais antecedentes, e exercitar o estudante na conversação.” (BENZABAT, 1902, p. 1-2 – nova edição/sem número).

Ainda que a tradução e a escrita fossem mais habituais até então, pode-se notar em Benzabat a ênfase na prática da oralidade e na divisão de tópicos. Num total de 236 páginas, esta obra é assim dividida:

*Parte 1- **Ortopéia** ensina a pronúncia do discurso considerado em seu todo ou em seus elementos. Os elementos do discurso são as palavras, as sílabas e as letras”*

*Parte 2- **Morfologia** trata da “classificação, formação e derivação das palavras. A classificação é a distribuição das palavras em diferentes classes, segundo as suas respectivas propriedades. Estas palavras são chamadas partes ou divisões do discurso. A formação é a mudança ou alteração que sofrem as palavras, particularmente na terminação, para exprimirem as suas várias relações. A derivação trata da origem e da significação primordial das palavras”*

*Parte 3 – **Sintaxe e Construção** que “divide-se em concordância dos gêneros, dos números, e das pessoas; a segunda ensina-nos em que casos uma palavra serve de complemento a outra palavra [...] A Construção considera a ordem em que as palavras se colocam no discurso, sem alterar a sintaxe.*

*Parte 4- **Ortografia:** ‘a ortografia da lingua inglesa, posto que em parte determinada pela pronúncia, é todavia tão irregular, que julgamos ocioso acumularmos regras, que não maioria dos casos[...] limitar-nos hemos em apenas a mostrar como se dividem as sílabas nas palavras, e as regras” (1902, 1,27,123,124 e 231).*

Percebemos o avanço perante as exigências do uso e aplicação das regras gramaticais, nas habilidades de leitura e, principalmente, de escrita. A importância dada aos clássicos da Literatura é retomada e a prática oral é reforçada.

As constantes reformulações do plano de estudos do Gymnasio Nacional geraram instabilidade e anunciavam a decadência da instituição (DORIA, 1937, p. 205-207). Da tentativa de salvaguardá-la da ruína, em 1898, Amaro Cavalcanti, então Ministro da Justiça, referendou, em 30 de março, por meio do Decreto nº. 2.857, um novo Regulamento para vigorar tanto no Gymnasio Nacional como nas instituições de ensino secundário nos Estados.

O novo Regulamento destacou, entre outros assuntos da disciplina escolar, a frequência dos alunos, a distribuição do tempo, o Exame de Madureza e, principalmente, do plano de estudos, dando-lhe uma organização inédita. O artigo 3º do novo Regulamento determinava que “o ensino no Gymnasio Nacional será feito em dois cursos simultâneos, um de seus annos denominado Curso Propedêutico ou

Realista e outro de 7^a anos denominado Curso Clássico ou Humanista”. (DECRETO nº. 2857, art. 3º, 1898).

Através dessa medida, Cavalcanti procurou salvaguardar o ensino Clássico, ainda defendido com veemência pelos seus adeptos, e ofertar um segundo curso que tinha como princípio o ensino assentado nas Ciências Físicas e Matemáticas. O curso Clássico, ao final de 7 anos, concedia o título de Bacharel em Ciências e Letras que dava o direito à matrícula em todos os cursos superiores e preferência para a nomeação em repartições federais. (*ibid*, art.14). O Curso Realista era determinado àqueles alunos que pretendiam seguir cursos que não exigiam Exame de Madureza em Latim.

Os dois cursos tinham um elenco de disciplinas semelhantes, com exceção dos estudos de Grego e Latim que faziam parte unicamente do Curso Clássico. Ambos os cursos tinham a mesma distribuição das matérias na seriação e na distribuição de carga horária. O plano de estudos do Curso Clássico, portanto, tinha por base o plano adotado no Curso Realista, acrescido de Latim do 2º ao 7º ano e de Grego do 5º ao 7º ano e das disciplinas do 7º ano que aprofundavam os estudos humanísticos. (*ibid.* , art. 5º).

Em relação ao ensino de Línguas Vivas, o Regulamento, em seu Artigo 19º, estabelecia que “em todos os anos do curso será empregado o methodo intuitivo e preferido o ensino prático ao theorico, exigindo o professor da parte scientifica à explicação dos princípios fundamentais”. (*ibid.* , art 19).

O mesmo artigo 19, em seu item IV, previa que nas línguas vivas como Inglês, Francês ou Alemão, “os programas terão em vista que o alumno se torne apto ao manejo das obras principaes da litteratura franceza e ingleza dos séculos

XVII, XVIII e actual, e da allemã de Goethe em diante e que adquira alguma pratica no uso da língua corrente, quer oral quer escrita.” (*ibid.* , art 19).

O ensino da Língua Inglesa ou Alemã seria exigido dos alunos que pretendiam matricular-se nas Faculdades de Direito ou no curso das Faculdades de Medicina. Portanto, essa exigência deu à Língua Inglesa o *status* de disciplina facultativa, pois o aluno poderia escolher cursar inglês ou alemão. A ênfase dada aos estudos dessas duas línguas era significativa, pois constavam no curso clássico, do primeiro ao terceiro ano, com cinco horas semanais, no quarto ano, com quatro horas semanais, no quinto ano, com três horas semanais e no sexto e sétimo anos, com duas horas semanais. O Curso Realista seguia o mesmo plano com exceção do sétimo ano.

O programa de ensino do Gymnasio Nacional para o ano letivo de 1898 previa, para o ensino de Inglês, o seguinte:

1º ANO – 4ª CADEIRA: *Lições seriadas, abraçando, em phrases connexas, a vida diária. Traducção de trechos fáceis. Grammatica ensinada a propósito das lições. Livros: SADLER ou HEWITT (Primeiros Passos).*

2º ANO – 4ª CADEIRA: *Lições variadas por assumpto os quadros Moraes de Holzel. Traducção de trechos um pouco mais difíceis. Grammatica ensinada a propósito das lições. Livros: Grammatica de BENZABAT (pequena) para referencias.*

3º ANO – 5ª CADEIRA: *Exercícios práticos e theoreticos acompanhando as lições do livro. The English Student. The English Reader de Haus Knecht.*

4º ANO – 6ª CADEIRA: *Traducções e versões variadas. Composições. Exercícios de conversação. Livro: The Graduated English Reader, de J. HEWITT e The English Student (autor desconhecido).*

6º ANO – 11ª CADEIRA: *Leitura e estudo de autores modernos. Critica literária oral e escripta feita pelos alumnos. Exercícios de conversação.*

7º ANO – 10ª CADEIRA: *Leitura e estudo de autores dos séculos XVII e XVIII. Critica literária oral ou escripta feita pelos alumnos. Exercícios de conversação. Livro: Herrig. (1998, p.163, 165, 67, 1669, 179, 183).*

O ensino de Língua Inglesa consta em todos os anos, à exceção do quinto.

Para o terceiro e quarto anos, os programas indicavam exercícios práticos e teóricos acompanhando as lições do livro *The English Student* e *The English Reader*, de Haus Knecht, e composições (redações) e exercícios de conversação, cuja prática em sala de aula era cada vez mais exigida. No sexto e sétimo anos, o aluno deveria ter exercícios orais e escritos de crítica literária de autores dos séculos XVII e XVIII. Os exercícios de conversação integravam a metodologia de ensino tanto da Língua Inglesa como das Línguas Francesa e Alemã.

Apesar de o ensino ainda ser oficialmente regido pelo Método *Grammar-Translation*, o avanço da oralidade já é visível nesses programas. Os livros de Sadler ou de Hewitt são utilizados para tradução e versão. Já o livro de Belzabat apresenta trechos ou lacunas a serem completados pelos alunos, como, por exemplo, frases incompletas para serem completadas com verbos ou substantivos de acordo com o texto trabalhado, além de explicações sobre o uso de regras gramaticais. Os livros *The Graduated English Reader* e *The English Student* focam exercícios metódicos de gramática e tradução de textos bastante complexos. No livro de Fitzgerald (1897) é possível analisar a orientação para o ensino da pronúncia, como se segue:

*A soa como ei em peito
Quando vem antes de uma consoante ou e mudo final: como
fame, mate, hate, made.
A soa como o em avó
Antes de ld. lk. ll; como bald, talk, call. (Fitzgerald, 1897, p. 10)*

Sobre tal obra, afirma Arriada (2008):

“Na segunda parte da gramática de Fitzgerald, destinada ao estudo de lições práticas graduadas, os alunos eram expostos a listas de palavras relacionadas a diferentes tópicos, como: escola, família, casa, cidade, comidas, animais, etc. Tais listas de palavras, sempre relacionadas à vida cotidiana dos alunos eram, então, seguidas de breves explicações gramaticais e exercícios de tradução e versão no qual o vocabulário recém estudado era amplamente utilizado. À medida que os alunos avançavam no estudo do vocabulário, mais complexas ficavam as questões gramaticais abordadas e os exercícios de tradução e versão. (ARRIADA, 2008, p. 82-83).

Por sua vez, Motta (1873), diferentemente de Fitzgerald, não abordava lições graduadas em sua gramática, como pode-se observar a seguir:

Escola

*A book Um livro A school-room Uma aula
A page Uma página A máster Um mestre
A pen Uma penna A pupil Um discípulo*

Um e uma se traduzem por **a** antes de uma palavra que começa por consoante ou h aspirado. Ex:
A chair uma cadeira **A** horse um cavalo

To have ter

Afirmativamente Interrogativamente

*I have. Eu tenho Have I? Tenho eu?
Thou hast. 17 Tu tens Hast thou? Tens tu?
He has. Elle tem Has he? Tem elle?*

Exercício 1 – ingles-português.

*Have you a map? Yes, sir. I have a map. Has he a chair? No, sir, he has not a chair, but he has a table (...)
(Fitzgerald, 1897, p. 20-21).*

Arriada faz uma analogia entre as gramáticas de Fitzgerald e de Motta, como se segue:

“A terceira parte da gramática de Fitzgerald, bem como a segunda parte da gramática de Motta, apesar de intitulada *Etimologia* tinham como objetivo expor ao aluno conhecimentos gramaticais da língua inglesa necessários para que o trabalho de tradução e versão fluísse com mais facilidade. Nessa etapa de estudos, portanto, os alunos tinham a oportunidade de aprender mais sobre substantivos, adjetivos, advérbios, verbos, numerais. [...] As explicações gramaticais vinham sempre seguidas de um exercício de tradução e um exercício de versão, nessa ordem. Finalmente, a última parte, ambas gramáticas destinavam-se ao estudo da sintaxe. Nessa etapa, havia um aprofundamento das questões gramaticais já estudadas anteriormente.[...] Novamente, após a exposição do conteúdo, os alunos eram solicitados a resolver exercícios de tradução e versão. Do mesmo modo, observa-se que pouca atenção era dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. Essa prática ficava resumida ao final das atividades de leitura e tradução de textos, quando o professor deveria fazer perguntas em inglês sobre as histórias lidas, obrigando o aluno a responder na língua estrangeira. Por exemplo, escolhendo o primeiro parágrafo do texto: “The Story of Ali Baba”. (ARRIADA, 2008, p. 83-84)..

Observe-se a seguinte prática:

*Professor: In what country did Ali Baba live?
Aluno: He lived in China.
Professor: Was Ali Baba poor or rich?
Aluno: He was poor. (Fitzgerald, 1883, p. 4).*

O formato de atividade ora exemplificado proporcionava ao aluno, além da prática de suas habilidades de leitura e de compreensão do texto, treinar a sua habilidade de escrita ao responder o questionário e praticar a regra gramatical contextualizada para o exercício do Passado Simples.

Segundo Vechia e Lorenz, no Curso Realista as aulas de Língua Inglesa eram ministradas no 6º ano e o programa de estudos compreendia atividades de leitura e estudo de autores modernos, crítica literária oral e escrita e exercícios de conversação, com a aplicação do livro de HERRIG, por meio do qual é possível acompanhar a ênfase nos exercícios de frases prontas, com perguntas e respostas, e leitura dos trechos destes autores modernos.

Já no Curso Clássico, as atividades de leitura ficavam um pouco mais complexas em relação ao ano anterior e algumas atividades se repetiam, conforme registrado por Vechia e Lorenz:

“7º ANNO – 10ª CADEIRA: *Leitura e estudo de autores dos séculos XVII e XVIII. Crítica litteraria oral ou escripta feita pelos alumnos. Exercícios de conversação. Livro: HERRIG.*” (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 183).

Os programas do terceiro e do quarto anos chamam a atenção pela indicação de *“exercícios práticos e theoreticos acompanhando as lições do livro The English Student e The English Reader, de Haus Knecht, além de composições e exercícios de conversação”* (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 169). Tais atividades exigiam citavam cada vez mais a prática oral em sala de aula. Também no sexto e no sétimo anos são exigidas atividades de crítica literária oral e escrita de autores dos séculos XVII e XVIII, além de exercícios de conversação não apenas em Língua Inglesa como nas Línguas Francesa e Alemã.

A reforma de 1898, de Amaro Cavalcanti também teve curta duração. Em 8 de abril de 1899, o Decreto nº. 3251, de Epitácio Pessoa, pôs fim às inovações introduzidas por Benjamim Constant no ensino secundário. O novo Regulamento reorganizou o ensino por eliminar os dois cursos simultâneos e instituiu um curso único; redistribuiu a carga horária entre as diferentes áreas de estudos e implantou regras mais severas de estudos ao sistema de Exames e do sistema de equiparação das outras instituições do Gymnasio Nacional. Reduziu de sete para seis anos o curso secundário e propôs um plano de estudos organizado em séries, com o intuito de superar a função preparatória e estabelecer a idéia de um *'curriculum'* a ser seguido. (VECHIA; LORENZ, 1992).

Em seu Artigo 1º, o Regulamento para o Gymnasio Nacional estabelecia que o referido estabelecimento “tem por fim proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental necessária e suficiente não só para o bom desempenho dos deveres do cidadão, mas também para a matrícula nos cursos de ensino superior e a obtenção do grau de bacharel em ciencias e letras”. (DECRETO Nº. 3251, de 8 de abril de 1899).

Naquele momento, o Collegio Pedro II ganhou um caráter mais prático, influenciando o ensino das línguas vivas com uma abordagem que incluía não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a fala. Cabe frisar mais uma vez que, apesar de regidos pela Metodologia *Grammar-Translation*, os programas indicam grande mudança e inovação na metodologia de ensino Línguas Vivas, com foco na prática da oralidade.

6.2 OS PLANOS DE ESTUDOS DE 1901-1915: Oralidade?

Em 1901, o Governo Federal promulgou, pelo Decreto nº. 3.890, de 1º de janeiro, a Reforma Epitácio Pessoa, além do novo regulamento do Ginásio Nacional, pelo Decreto nº. 3.914, de 26 de janeiro de 1901, com base na análise das sub-reformas que aconteceram no primeiro decênio da República e que descaracterizaram o Decreto nº. 981, de 1890.

A reforma tentou reafirmar, mas sem êxito, a equiparação de todas as escolas secundárias do país ao Ginásio Nacional, considerado modelo para os demais estabelecimentos. Manteve-se o Exame de Madureza e tentou-se implantar o regime de estudos seriados em substituição aos exames parcelados de preparatórios. Todavia, o curso seriado não foi instituído e os preparatórios foram prorrogados, o que permitia o direito aos alunos de admissão em qualquer série (NAGLE, 2001, p. 85-86).

O ensino passa a ter, então, um caráter mais prático, o que acaba afetando o ensino das Línguas Vivas, cuja abordagem passa a desenvolver não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a habilidade de fala.

Então, em 5 de abril de 1911, Rivadavia Corrêia implanta a sétima reforma de ensino republicana, proporcionando total liberdade aos estabelecimentos escolares. Como consequência dessa medida, registrou-se o fim do curso secundário modelo que era a referência do Ginásio Nacional o qual, inclusive, voltou ao seu nome original, ou seja, Collegio de Pedro II. Algumas medidas do decreto merecem observação, a exemplo da presença facultativa dos alunos; do período de seis anos de curso para o externato e de quatro anos para o internato; da eliminação do privilégio dos estudantes do Pedro II que até então recebiam o título de Bacharel, do fim dos exames preparatórios para a admissão no ensino superior e da instituição

do “exame de entrada” para admissão no ensino superior, independente do certificado do ensino secundário. Enfim, qualquer um poderia ingressar na faculdade sem jamais ter ido à escola (NAGLE, 2001, p. 87-88).

Segundo (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 196), nessa organização de caráter prático para a formação, de acepção positivista, o programa de ensino para o ano de 1912, fundamentado na reforma de 1911, retoma certos estudos como Biologia e novas disciplinas, como Higiene, são inseridas, assim como a retomada de disciplinas que tomaram caráter moralizante, como é o da disciplina *Instrucción Cívica e Noções Geraes de Direito*, de forma a assegurar a ordem política republicana e contribuir para a arquitetura de conteúdos positivos e ideológicos, para a continuidade da construção de uma mentalidade conservadora adequada à realidade de modernização do país que vai acompanhar o período republicano.

Essa reforma não conseguiu resolver os problemas de ensino e, em nome da liberdade e da autonomia, a completa desoficialização do ensino contribuiu para acentuar ainda mais o papel do Estado perante a educação” (ZOTTI, 2004, p.77).

As reformas recentes afetaram o ensino de línguas estrangeiras no Collegio de Pedro II, na medida em que o Inglês, o Alemão e o Italiano foram excluídos do plano de estudos obrigatório, sendo ofertados do terceiro ao quinto período optativos. Segundo MOACYR (1936, p. 96-97), “o programa voltava a ter o caráter prático de 1870 [...] As provas escritas e orais feitas em dias alternados e os exames versavam as literaturas. [...] Foi um descaso para o estudo das línguas vivas”.

O Programa de Ensino de 1912 em Língua Inglesa foi assim delineado:

“2ª SÉRIE (3 horas semanais): Theoria e pratica da phonologia, estudo do verbo, tempos primitivos de to be e to have e do verbo regular. Formação dos tempos compostos. Verbos irregulares fortes e fracos. Outros verbos auxiliares e defectivos; negação e interrogação, acompanhadas de numerosos exemplos; estudo do substantivo, adjectivo e pronome; estudo das palavras invariáveis; traducção de trechos fáceis e versão sobre as regras grammaticais.

3ª SÉRIE (3 horas semanais): Estudo da syntaxe do substantivo, adjectivo, pronome e principalmente do verbo. Versões correspondentes a esses vários estudos. Traducção de trechos mais difíceis, quer de prosa, quer de verso.

4ª SÉRIE (4 horas semanais): Recordação das materias aprendidas nos annos anteriores e traducção sem preparo de trechos da *Estrada Suave* ou de *Lingard's History of England* ou outra anthologia apropriada, entremiando essas lições com estudos litterarios de um ou mais autores clássicos escolhidos pelo professor, oppourtunamente." (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 187).

Nesse Programa de Estudos pode-se observar que os conteúdos de gramática pura estão mais evidentes e mais exigidos, inclusive com carga horária semanal de três a quatro horas por semana para todas as línguas estrangeiras e os cursos são identificados por séries e não por anos. Nessa nova modalidade cabe destacar a orientação para que os professores dirijam-se aos alunos apenas "recorrendo ao vernáculo quando disto houver absoluto mister para a clareza da exposição". Em anos posteriores, "o ensino será ministrado exclusivamente na língua lecionada, explicando o professor "*os principaes idiotismos e as particularidades essenciaes da língua*" (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 186). A crescente prática da oralidade, justificará, muito em breve, a mudança total na metodologia aplicada até então.

Na terceira série era dada ênfase ao estudo da syntaxe do substantivo, adjectivo, pronome e principalmente do verbo, além de versões correspondentes a esses vários estudos e a traducção de trechos mais difíceis, quer de prosa, quer de verso. Já para a quarta série era indicada a recordação das matérias aprendidas nos annos anteriores e a traducção, sem preparo, de trechos da *Estrada Suave* ou de *Lingard's History of England* ou outra anthologia apropriada, entremeiando essas lições com estudos literários de um ou mais autores clássicos escolhidos pelo professor, oportunamente. (*ibid*, p. 187).

O estudo da literatura é assim descrito por Moacyr:

[...] O estudo da literatura será precedido de noções de história literária, particularmente das literaturas que mais diretamente influíram na formação e desenvolvimento da língua portuguesa. [...] Ao estudo das outras línguas vivas será dada feição eminentemente prática. Os exercícios de conversação, de composição e as dissertações sobre temas literários, científicos, artísticos e históricos reclamarão especial cuidado dos respectivos professores. No final do curso os alunos deverão mostrar-se habilitados a falar ou pelos menos entender as línguas estrangeiras. (MOACYR, 1936, p. 83).

Já Oliveira (1999) afirma que “o estudo das literaturas estrangeiras – sendo suprimida a “história da literatura geral e nacional” –, incorporou-se ao programa de português, agora dedicado, nos dois últimos anos, à literatura. As demais línguas vivas, especialmente o Inglês e o Alemão, que haviam adquirido um tratamento literário com a reforma anterior, voltaram a ter o aspecto pragmático que as caracterizava desde a sua implantação no país.

Por meio do Decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915, Carlos Maximiliano instituiu uma nova reforma do regulamento de ensino, instaurando uma autonomia relativa que representava o meio termo quanto a interferência do Estado nos assuntos sobre a educação e a “nova lei do país” (NAGLE, 2001, p.1990). O Colégio Pedro II volta com sua função de estabelecimento modelo para as outras escolas do país. Cabe ressaltar que o artigo 158 dessa reforma delegava ao ensino secundário a tarefa de ‘ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar em qualquer academia, rigoroso exame vestibular’. (PILETTI & PILETTI, 1996, p. 163)

Do ponto de vista pedagógico, o sistema educacional reafirmou o seu modelo tradicional e propedêutico de passagem para o ensino superior. O seu caráter seletivo e excludente configura a tendência elitista da educação brasileira e revela não somente tal conservadorismo, como também as deficiências dessa própria formação. Sobre essa reforma, Nagle comenta:

Assim, as limitações da própria Lei Maximiliano, as alterações que nela se processam e a persistência de múltiplos fatores negativos contribuem para que o ensino secundário – parcelado e mesmo seriado – permaneça reduzido a um simples curso de passagem para o ensino superior; sem condições de, pelo menos, realizar satisfatoriamente as suas funções propedêuticas. Bastante precária, esta situação intranqüiliza o meio intelectual do país. (NAGLE, 2001, p. 190).

A nova reforma procurou corrigir as falhas da reforma anterior através da reoficialização do ensino, de um novo regulamento interno para o Colégio Pedro II e de um novo regulamento para o exame vestibular.

O Programa de Ensino de 1915 em Língua Inglesa foi assim estruturado:

3o ANNO (3 horas): *Lições elementares de Língua Inglesa para o uso dos alunos da Escola Americana de S. Paulo, divididas em 78 lições. Para tradução – Primeiros Passos de James Hewitt.*

4o ANNO (3 horas): *Estudo da syntaxe até o pronome e exercícios de versão correspondentes. Livros: Grammatica Bensabat (modelo grande), Crítica & Historical Essays, de Macaulay e Estrada Suave de James Hewitt.*

5o ANNO (3 horas): *Estudo da syntaxe do verbo e das palavras invariáveis, com exercícios de versão. Versão de clássicos portugueses modernos. Traduções de poesias de Byron ou de Milton. Guia de Conversação de Sadler. Conversa em inglez sobre pontos de grammatica.” (PROGRAMAS DE ENSINO, 1915, p. 32. in VECHIA & LORENZ, 1998, p. 207).*

O ensino de Inglês aparece nos 3º, 4º e 5º anos com a mesma carga horária de três horas semanais, com foco em literatura, especificamente em Byron (Lord), que muito influenciou a segunda geração romântica no Brasil no século XIX. Naquele período, há considerável diminuição de orientações e de conteúdos a serem seguidos e lecionados, mas a ênfase na prática oral é constante.

O novo regulamento permitia que o aluno optasse entre o estudo da Língua Inglesa ou da Língua Alemã do terceiro ao quinto ano, porém, havia uma contradição entre os programas de línguas vivas ministrados nas escolas e as questões das provas orais e escritas indicadas para o vestibular. Ou seja, enquanto o colégio tinha o objetivo assumidamente prático de capacitar o aluno para que, ao término do curso, ele estivesse apto a falar e a ler em Francês, Inglês ou Alemão, os

testes do vestibular eram ainda marcados pela inabalável tradição humanista e literária (OLIVEIRA, 1999, p. 69).

A respeito do conteúdo dessas provas, Moacyr afirma:

“A prova escrita de línguas vivas constará de tradução de obras literárias, clássica e difícil, de preferência em verso, permitindo o auxílio de dicionário. A prova oral constará de leitura, e tradução sem auxílio de dicionário, de um livro de excelente prosador, bem como de palestra, na língua estrangeira, entre o examinador e o aluno.”(MOACYR, Primitivo, p. 114).

A fim de ilustrar tal realidade referente ao ensino de Inglês nas escolas secundárias da época, cabe transcrever a anedota contada por Afranio Peixoto em entrevista à revista *Noite* (2/05/1923), através da qual podemos ter uma idéia de como se estudava inglês nas escolas secundárias da época”:

“Na Exposição Columbiana de Chicago (1893), concorreu à representação brasileira grande Estado do Norte, com uma forte cópia de produtos e, deles bela memória elucidativa. Esta, porém, era em português, e inútil para propaganda no estrangeiro. O comissário fez ver o caso ao governador, que prometeu remediar em uma quinzena: no outro vapor seguiram as memórias, vertidas em inglês. Foi chamado o professor da disciplina no ginásio, e ordenada a tradução, composta e impressa à medida que se ultimava. Palavra cumprida, folhetos, em inglês, enviados. A exposição foi belo sucesso e as brochuras dariam todas as informações necessárias. Visitante de marca tornou, porém; tinha procurado ler o livro, para tornar as tais aplicações necessárias à sua indústria e desígnios comerciais, mas... não entendera o inglês... Uma filha, que estudava letras na Universidade de Illinois, dissera-lhe que era de fato inglês, puro e guindado, mas do tempo da Rainha Ana... Inglês clássico arcaico, que o americano negociante não entendia... Era o inglês que se ensinava no Brasil.” (MOACYR, Primitivo, p. 114).

A Primeira Grande Guerra provocou mudanças estruturais e econômicas no cenário brasileiro, haja vista que os países participantes eram habituais fornecedores de manufaturados para o mercado brasileiro que declinou e, em alguns casos, foi interrompido, diante do conflito mundial. Do lado oposto, assistiu-se à queda do câmbio, mediante a concorrência estrangeira, além da redução das exportações, principalmente do café.

Os trabalhadores e as classes médias da sociedade criaram a demanda por educação como caminho de ascensão social, pois a situação do ensino era grave na

década de 1920, já que o índice de analfabetismo atingia oitenta por cento da população brasileira, segundo Nagle (2001, p. 178). Na década de 1920, o clima de efervescência cultural e de otimismo pedagógico motivou intelectuais e educadores a produzirem reflexões abundantes sobre a educação, atuando em projetos pedagógicos com o propósito de remodelar o ensino brasileiro e provocando frequentes reformas em vários estados com o objetivo de democratizar a cultura pela amplificação dos quadros escolares. (CRUZ, 2006, p. 128).

O Programa de Ensino de 1920 previa para a Língua Inglesa o conteúdo que se segue:

“Empregos especiais do pronome neutro *it*

Empregos dos pronomes indefinidos *each, every, either, neither*

Verbo – concordância – emprego do Gerúndio – Participípio

Advérbios – sua colocação; advérbios que não diferem de adjectivos – advérbios usados como adjectivos; depois de que palavras podem ser empregados ou empregados como advérbios, preposições e conjucções. Significado da oração pela collocação do advérbio.

Preposição – sua colocação; emprego idiomático de certas proposições; sua modificação do sentido de certos verbos.

Conjucções – emprego de *than*, repetição e omissão da conjucção.

Esboço histórico da origem e formatação da língua inglesa – os tres longos períodos do seu desenvolvimento – Velho Inglez, Inglez Médio e Inglez Moderno – os seus característicos e phases de transição.” (PROGRAMA de ENSINO, 1920, p. 14).

A construção e a afirmação do projeto educacional tornavam necessária a ruptura com a velha educação acadêmica e aristocrática, que já dava sinais de esgotamento diante das novas forças econômicas. Além disso, na nova organização da sociedade era premente a instituição da uma educação popular. A respeito, Romanelli escreveu:

“A permanência[...] da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundamentava-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram

com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930.” (ROMANELLI, 2002, p. 45).

Nesse contexto, os escolanovistas introduziram o pensamento liberal democrático defendendo a escola pública para todos, com o objetivo de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios de classe. Os escolanovistas combatiam o modelo de escola elitista e acadêmica tradicional, que se achava sob o monopólio da Igreja, e defendiam a laicidade e a coeducação. Esse fato provocou a reação dos católicos conservadores, para os quais apenas a educação baseada em preceitos cristãos seria autêntica e que, por esse motivo, começaram a combater as pedagogias liberais. Os escolanovistas fizeram duras críticas à política educacional do Estado brasileiro, defendiam o ensino popular e propunham a criação de um sistema nacional de educação articulado desde o ensino primário até o ensino superior, sendo que a educação seria a grande responsável para o desenvolvimento do país. (NAGLE, 2001, p. 53-58).

6.3 PLANOS DE ESTUDOS DE 1922-1929: O FIM DA GRAMÁTICA?

Apesar de todas as discussões sobre o sistema educacional e algumas reformas que foram implementadas, poucos resultados se concretizaram de fato, pois o Governo Federal manteve-se equidistante em relação aos graves problemas educacionais do país. As várias reformas que ocorreram nesse período retomaram os valores da oligarquia; paradoxalmente os segmentos emergentes aspiravam à educação acadêmica e à urbanização o que, de certa forma, provocou a necessidade de mudanças urgentes no sistema educacional brasileiro. (CRUZ, 2006, p. 129).

O Programa de Ensino de 1922 previa para a Língua Inglesa o conteúdo que se segue:

“3º ano: (80 lições) O curso constará do ensino do valor das letras e das regras de pronuncia, e de exercícios graduados de tradução do inglês para o português e de versão do português para o inglês, conforme se encontram nas Lições Elementares da Língua Inglesa para uso dos Alunos da Escola Americana de São Paulo. Estudo das vogais e das consoantes, consoantes combinadas, diphtongos – combinações vocálicas do símbolo OUGH, letras mudas, acento Tônico, conjugação do verbo TO BE, verbos fortes e fracos, flexão numérica dos substantivos, flexão genérica dos substantivos, conjugação negativa e interrogativa, casos dos substantivos, adjetivos numerais, exercícios sobre números, estudos dos artigos, adjetivos demonstrativos e indefinidos, graus – Comparação dos adjetivos.

4º ano: (80 lições) Um dia da semana será dedicado à tradução de um trecho inglês para o português – do livro indicado – Estrada Suave do professor James Hewitt. Em outro dia os alunos farão versão de português para o inglês de um trecho de português fácil. No terceiro dia da semana, estudar-se-há Grammatica – a parte etimológica com especialidade:

- Substantivo: suas espécies, gêneros e seus modos de formação; casos; número – formação do plural. Diversidade do emprego.

- Adjectivos: suas espécies, emprego do adjectivo-atributivo e predicativo, graus de comparação e sua formação; palavras que substituem ou servem de adjectivos.

Pronomes – sua espécie, formação e emprego.

Verbos – suas espécies, verbos auxiliares – vozes activa e passiva – sua conjugação – verbos defectivos – anomalias.

Advérbios – suas espécies.

Preposições – simples, compostas e derivadas.

Conjunções – suas espécies.

Interjeições.

Formação de palavras – palavras simples e compostas.

Substantivos e adjectivos compostos.

Derivações, prefixos e suffixos.

Permutação interna da vogal: apophonia.

Livro indicado – Grammatica de Bensabat

5º ano: Revisão da matéria estudada no quarto anno – Leitura de trechos da obra – A Short History of the English People – por John Richard Green e versão de trechos clássicos portugueses.

Grammatica:

Sintaxe do substantivo – casos; seu emprego e collocação na oração.

Syntaxe do adjectivo – seu emprego como attributivo e predicativo; adjectivos usados como advérbios.

Artigos – seu emprego obrigatório; sua omissão; diferença do artigo THE e do advérbio THE.

Pronomes – pessoas – uso do thou e you.

Emprego dos relativos Who, which, that.

Empregos especiais do pronome neutro it.

Empregos dos pronomes indefinidos each, every, either, neither.

Verbo – concordância – emprego dos modos – Gerúndio – Particípio.

Advérbios – sua colocação; advérbios que não differem de adjectivos; depois de que palavras podem ser empregados ou empregadas como advérbios, preposições e conjunções. Significado da oração pela collação do advérbio.

Preposição – sua colocação; emprego idiomático de certas preposições; sua modificação do sentido de certos verbos.

Conjunções – emprego de than, repetição e omissão da conjucção.

Esboço histórico da origem e formação da língua ingleza – os três longos períodos do seu desenvolvimento – Velho Inglez, Inglez Médio, e Inglez Moderno – os seus característicos e phases de transição”. (Aprovado pela Congregação no dia 20 de março de 1922 – Octacílio A. Pereira. PROGRAMAS DE ENSINO, 1922, p. 8-10).

Nesse programa de ensino pode-se observar que entre o terceiro e o quarto ano as atividades na tradução, versão e exercícios de pronúncia ainda permanecem, mas a ênfase nos conteúdos gramaticais são visualmente maiores, especialmente no quinto ano.

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz, aprovada Decreto nº. 16.782-A, de 13 de fevereiro se deu pelo fato de que o contexto mundial e nacional como término da I Guerra Mundial, o crescimento industrial, o aumento da população e os levantes da semana de Arte Moderna de 1922 trouxeram desordem vigente no Secundário (vide anexo 3). A seriação dos estudos novamente disposta em 6 anos, contemplava o Inglês do primeiro ao terceiro ano, podendo o aluno optar por assistir as aulas somente a partir do segundo ano.

A última reforma do ensino secundário da Primeira República foi instituída em 1929, por João Luís Alves, cujas características principais foram a implantação do ensino seriado e a frequência obrigatória. Também foram destacados o papel fiscalizador e normatizador do governo e a intenção de acabar com o ensino dualista – ensino ginásial seriado e ensino preparatório – aos alunos que não pertenciam ao Pedro II ou aos colégios equiparados, os quais eram submetidos a avaliações das

juntas examinadoras que já existiam desde a reforma Carlos Maximiliano. (CRUZ, 2006, p. 130).

De acordo com o exposto artigo 47 do Decreto nº 16.782-A, de 1929 “o ensino secundário, como prolongamento do ensino primário para fornecer a cultura geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos”. Entretanto essa idéia não funcionou e, apesar do decreto prever seis anos de curso, no final do quinto ano o aluno já estava apto a fazer o exame vestibular e ser admitido em qualquer curso superior que correspondesse às expectativas dos segmentos que tinham acesso a esse nível de educação.

O ensino da Língua Inglesa vem recebendo cada vez mais indícios de mudanças, sendo que a orientação da prática da oralidade é mais constante nos programas, apesar de os conteúdos gramaticais terem sofrido considerável aumento, como pode ser constatado no Programa de Ensino de 1926 para a Língua Inglesa que se segue:

1º ANO: *Estudo do alfabeto e sua pronuncia; vogaes simples, longas e breves. Diphtongos. Vogaes combinadas ou diphtongos impróprios. Consoantes combinadas. O symbolo “ough”. Letras mudas. Accento Tónico. Homonymos homophonos homographos. Conjugação do verbo “TO HAVE”. Conjugação do verbo “TO BE”. Flexão numérica saxônia ou irregular dos substantivos. Estudo e emprego dos artigos. Afectivos demonstrativos. Adjectivos qualificativos. Comparação regular dos alectivos qualificativos. Adjectivos indefinidos. Estudo dos pronomes. Verbos auxiliares. Conjugação completa do verbo na forma affirmativa. Conjugação negativa. Conjugação interrogativa. Verbos irregulares. Do emprego do Presente Perfeito do Modo Indicativo e do Passado Indefinido do mesmo modo. Estudo do advérbio. Estudo da preposição. Estudo da conjuncção. O estudo essencial pratico e acompanhado d exercícos graduados de traducção do inglez para o portuguez e do portuguez para o inglez, conforme se encontram no livro indicado bem como de assumptos referentes às lições. Livros Indicados: Lições elementares da língua ingleza para o uso dos alumnos da Escola Americana de S. Paulo e Elementos de phonologia ingleza. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 234-235).*

Observa-se que, do segundo ao quarto ano, constam no Programa de Ensino uma gama de orientações exemplares ao professor, uma espécie de ‘manual metodológico’, como se segue:

2º, 3º e 4º ANO: (80 LIÇÕES) *Uma aula por semana será dedicada a tradução de um trecho de inglês para o português de um livro indicado. Em outra aula os alunos farão versão de português para inglês de um trecho fácil do livro da aula de português. Na terceira aula da semana estudar-se-á Grammatica – a parte etymologica com especialidade.*

Substantivo: suas espécies, gêneros e seus modos de formação: casos; números; formação no plural; diversidade do emprego.

Adjectivos: suas espécies; emprego do adjectivo e predicativo; grau de comparação e sua formação; palavras que substituem ou servem de adjectivos. Pronomes: suas espécies, formação e emprego.

Verbos: suas espécies, verbos auxiliares de tempo, de modo, de forma e de voz, verbos defectivos, vozes activa e passiva; sua conjugação, emprego idiomático do DO e anomalias.

Adverbios: suas espécies: comparação de advérbios. Preposições: simples e compostas.

Conjunções: suas espécies.

Formação de palavras – palavras simples, compostas, primitivas e derivadas.

Prefixos e suffixos, derivações.

Permutação interna da vogal, apophonia e metaphonia. Livros Indicados: Grammatica de Jacob Bensabat & Estrada Suave de J. Hewitt. (PROGRAMA DE ENSINO, 1926, p. 46. in: VECHIA & LORENZ, 1998, p. 248-249).

Se no terceiro ano o programa de ensino da Língua Inglesa é similar ao do primeiro ano, para o quinto ano a orientação da prática do professor é a que se segue:

5º ANO: *Revisão da matéria estudada no quarto ano. Leitura e tradução de trechos da Estrada Suave, sejam sorteados em sala. Versão de trechos de autores clássicos portugueses e brasileiros.*

Esboço histórico da origem e formação da língua inglesa. Os três longos períodos do seu desenvolvimento. Velho Inglês. Inglês Médio e Inglês Moderno.

Idiotismos escossezes, irlandezes, canadenses, australianos e africanos; americanismos.

Estudo da syntaxe;

Do substantivo; casos; seu emprego e collocação na oração.

Do adjectivo; seu emprego como attributivo e predicativo; adjectivos usados como advérbios.

Do artigo; seu emprego obrigatório; sua omissão; diferença do artigo THE e do advérbio THE.

Do pronome; uso de THOU e YOU; emprego dos relativos WHO, WHICH, THAT; empregos especiaes do pronome IT; empregos dos pronomes EACH, EVERY, EITHER, NEITHER.

Do verbo; concordância; emprego dos modos; gerúndio; participio.

Do advérbio; advérbios usados como adjetivos; depois de que palavras pode ser empregadas como advérbios, preposições e conjunções. Significação da oração pela collocação do advérbio. Da preposição; sua collocação; emprego idiomático de certas preposições; sua modificação do sentido de certos verbos. E da conjunção; emprego de THAN, repetição e omissão da conjunção.

6º ANO: Literatura das Línguas Latinas. Livros indicados: os mesmos. (PROGRAMA DE ENSINO, 1926, p. 15-18. in: VECHIA & LORENZ, 1998, p. 249).

Esta última reforma de ensino teve o seu programa publicado, através de Portaria, no Diário Oficial de 24 de março de 1926, e, além de delimitar o conteúdo a ser estudado nas “noções gerais”, especificava, pela primeira vez, a matéria de cada uma das literaturas, assim dispondo sobre a literatura inglesa:

“Sua evolução e principais vultos: Chaucer; Shakespeare; Bacon; Milton; Dryden; Swift; Edmundo Burke – Os românticos: Walter Scott; Byron; Shelley; Macaulay; Tennyson; Dickens; Carlyle; George Eliot; Dante Gabriel Rossetti e o pré-rafaelismo”. (OLIVEIRA, 1999, p. 185)

Ressalte-se que as orientações metodológicas ao professor constavam como uma inteligente divisão na carga horária, dividindo as aulas de acordo com sua ênfase e conteúdo e caracterizada pelo aumento dos conteúdos gramaticais e pelo foco na leitura e na escrita. Contudo, o perfil dos últimos programas de ensino da Língua Inglesa denotam que havia uma crença no sentido de que a leitura se dava de forma mais eficaz ao se memorizar a estrutura gramatical, já que a Literatura Inglesa retornou para os Programas de Ensino.

Esse excesso de regras gramaticais e a pouca prática da língua falada implicará a substituição para uma nova metodologia para o ensino de línguas, seguindo o modelo de outros países.

Mais tarde, pelo Decreto nº. 18.564, de 15 de janeiro de 1929, o Inglês foi suprimido do primeiro ano no estudo secundário, ficando, juntamente com o Alemão, nos programas do segundo, terceiro e quarto anos. Segundo Oliveira (1998), a

literatura inglesa era bastante privilegiada, com pode-se notar na transcrição que se segue:

“As literaturas de línguas anglo-germânicas, depois de suprimidas do currículo dos estudos secundários pela reforma do ministro Carlos Maximiliano, em 1915, só voltaram a fazer parte do programa de literatura com o Decreto Federal n.º 18.564, de 15 de janeiro de 1929³¹⁵, que especificou pela primeira vez – através de uma portaria publicada no *Diário Oficial* de 24 de março do mesmo ano – o conteúdo a ser dado por tal disciplina. Na literatura inglesa, privilegiou-se a abordagem biográfica dos principais autores, a despeito das épocas ou escolas literárias às quais estão geralmente associados, razão pela qual eram tidos como românticos tanto um Lord Byron quanto um Charles Dickens ou George Elliot.” (OLIVEIRA, 1999, 187-188).

O Programa de Ensino de 1929 previa para a Língua Inglesa o conteúdo que se segue:

2º ANO: 1- *Noções de fonética inglesa, valores das vogais e das consoantes.* 2- *Ditongos e consoantes combinadas.* 3- *Conjugação do verbo auxiliar “To Have”.* 4- *Conjugação do verbo auxiliar “To Be”.* 5- *Estudo dos verbos defectivos.* 6- *Conjugação dos verbos regulares.* 7- *Estudo e emprego dos tempos.* 8- *Formação do plural dos substantivos.* 9- *Flexão genérica dos substantivos.* 10- *Formação e emprego do genitivo de possessivo.* 11- *Estudo e emprego dos adj. Qualificativos. Grãos de comparação.* 12- *Adejectivos demonstrativos; distributivos.* 13- *Adjectivos indefinidos e numeraes.* 14- *Adjectivos possessivos.* 15- *Pronomes pessoais e reflexivos.* 16- *Conjugação interrogativa.* 17- *Conjugação negativa.* 18- *Conjugação interrogativa e negativa.* 19- *Conjugação de um verbo na forma reflexiva.* 20- *Estudo elementar das palavras invariáveis.* (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 290).

Como orientações ao professor, o programa trazia:

“O ensino terá feição prática, a fim de que o aluno se familiarize com a construção de frases simples e se acostume à pronúncia inglesa. O professor ministrará os elementos necessários à construção de frases, dando exemplos. Os exercícios de versão e tradução para aplicar as regras gramaticais. Livros adoptados: Albino Ferreira – *An English Method*, 1º vol. (1ª e 2ª partes).” (PROGRAMA DE ENSINO, 1929, p. 21).

Tal análise pode ser contemplada pelas próprias orientações inseridas no Programa de Ensino, como se segue:

3º ANO: 1- *Recapitulação dos verbos regulares e dos auxiliares.* 2- *Conjugação dos verbos irregulares.* 3- *Emprego e conjugação dos verbos defectivos.* 4- *Linguagem verbal composta.* 5- *Verbos impessoais. Verbo “There to be”.* 6- *Advérbios, suas espécies e formação.* 7- *Preposições simples e compostas, seu emprego.* 8- *Conjunções, suas espécies.* 9- *Prefixos e sufixos.* 10- *Syntaxe do substantivo.* 11- *Syntaxe do genitivo de*

possessão. 12- Syntaxe do adjectivo qualificativo. 13- Syntaxe do adjectivo demonstrativo. 14- Syntaxe dos adjectivos distributivos e indefinidos. 15. Syntaxe de "THE", "A" e "AN". 16- Syntaxe dos adjectivos numeraes. 17- Emprego do presente e do pretérito. 18- Emprego dos tempos compostos. 19- Emprego do futuro, do condicional e do imperativo. 20- Emprego do infinitivo e da forma verbal em "ing". PROGRAMAS de ENSINO, 1929, p. 22). (1998, idem).

A obra adotada é "An English Method, 1º vol. (1ª e 2ª partes), de J. Albino Ferreira, livro paradidático no qual consta todas as atividades propostas no programa de ensino de 1929, inclusive com as respectivas orientações, como se segue:

"(...) o ensino será prático, obrigados os alumnos a fazer exercícios de composição e conversação, assim como de tradução e versão. Sobre cada ponto do programa serão dadas phrases de conversação, que serão traduzidas e vertidas, para demonstração das regras de grammatica. O alumno será obrigado a fazer mensalmente pelo menos um exercício de composição em inglez sobre thema dado pelo professor. Durante o segundo período do anno lectivo, será reservada semanalmente uma aula para conversação, não sendo permitido o uso da língua vernácula. O professor fará, no segundo período exercícios de dictado e de correspondência social e commercial. Para versão, nas provas de sabbatina, concurso ou exame, serão dados modelos de correspondência social e commercial compostos pelo próprio professor ou extrahidos de selectas próprias de língua portugueza. (PROGRAMA DE ENSINO, 1929, p. 22, in: VECHIA; LORENZ, 1998, p. 290).

O livro adotado é: " An English Method, 2º vol. (3ª e 4ª partes) de J. Albino Ferreira.

4º ANO: 1- *Revisão da syntaxe estudada no terceiro ano. 2- Emprego dos pronomes pessoaes usados como complemento de verbos e como possessivos. 3- Syntaxe dos pronomes conjunctivos. 4- Syntaxe dos verbos auxiliares. 5- Syntaxe das negações. 6- Syntaxe das interrogações. 7- Syntaxe dos advérbios. 8- Syntaxe das preposições. 9- Syntaxe das conjuncções. 10- Divisão das palavras em syllabas. Regra sobre as letras finaes.*

O ensino será exclusivamente prático, devendo o professor dirigir-se sempre em inglez aos alumnos e obrigando-os a responder na mesma língua. Uma vez por semana haverá aula dedicada exclusivamente á conversação. Os alumnos farão exercícios constantes de versão, traducção e composição em inglez, especialmente carta sociaes e commerciaes, em que poderão ser encaixadas pequenas narrações simples. Serão feitos também exercícios de dictado. No segundo período não será permitido o uso da língua vernácula. Os livros adotados são: "The Little Londone" de Kron e a "Grammatica da Língua Ingleza" de Bensabat. (Programas de Ensino de 1929, p. 23. in:VECHIA & LORENZ, 1998, p. 290).

Os livros são utilizados para os exercícios de versão e de tradução. No segundo livro constam as atividades sobre a prática das regras gramaticais e os temas para as composições. Observamos que as instruções para o professor são

mais claras e objetivas, inclusive aproximando o aluno ao uso da língua inglesa, através da utilização de elementos de seu cotidiano. As versões e traduções de outrora permanecem, mas em quantidade consideravelmente menores. É interessante observar que ressurgiu a recomendação ao professor de Língua Inglesa no sentido de que, em suas aulas, ele e seus alunos não se utilizem da língua portuguesa, assim como orientações para a forma de avaliações a serem realizadas. Mudanças e rupturas sentidas em outros aspectos da sociedade têm reflexos no sistema de ensino, mais especificamente quanto as exigências da sociedade relativamente à educação. A respeito desse assunto, Romanelli (1986) afirma:

"A 1ª república teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundamentavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começavam a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a 1ª Guerra e acentuado depois de 1930." (p. 45).

Organizado em 80 lições para o ensino das Línguas Estrangeiras, com três horas semanais, um novo programa de ensino foi expedido em 1929 — denominado Método Direto —, o qual estava para ser oficializado a partir de 1931. Tal metodologia teve início em 1901, na Europa, na tentativa de combater diretamente o Método da Tradução aplicado há séculos, dando ênfase à prática da oralidade com base no cotidiano do aluno. Seria essa ruptura o anúncio do fim do ensino tradicional da gramática inglesa, ou apenas uma ruptura por novos modismos?

A reforma de 1925 fechou um 'ciclo' do ensino da língua inglesa no ensino secundário brasileiro, pois através do Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, de autoria do Ministro Francisco Campos, ficou instituído e regulamentado o

“método direto” como sistema oficial do ensino das línguas vivas estrangeiras no Brasil. (MOACYR, P, 1936, p. 33).

O professor de Línguas Vivas do Colégio Pedro II, Carneiro Leão, reforçava a ineficiência do método *Grammar Translation* com base na alegação que se segue:

“O ensino das línguas vivas é a parte fraca dos sistema norte-americano de educação. Não há um só educador, um só critico de educação nos Estados Unidos que assim pense. As escolas norte-americanas não deram ainda às línguas vivas a situação a que elas têm direito.” (LEÃO, C, 1935, p. 235).

Sobre os métodos, Chervel (1990) nos afirma que “podemos perceber que os métodos tradicionais são seguidamente confrontados por métodos novos, assim como “um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados do território e se impõe. (p. 204).

Já Schimdt defende que o método não é outra coisa senão o caminho mais rápido, mais seguro e mais racional para chegar ao maior resultado.

Em 1931, por fim, foi decretada a nova metodologia denominada “Método Direto’ (vide anexo 4) para o ensino de línguas vivas, a ser usada no Colégio Pedro II e nas instituições congêneres. Apesar da aparente novidade e do modismo, tal método enfrentaria uma realidade para a qual nem alunos nem professores estavam totalmente preparados, pois passou-se a exigir que as aulas fossem ministradas apenas em língua estrangeira, e apenas esporadicamente como vinha sendo nas últimas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao socializar meu próprio depoimento sobre minha vivência e experiências das práticas escolares acadêmicas e profissionais em um determinado campo de conhecimento, comecei a compreender que o mesmo pode auxiliar na visualização de momentos importantes pelos quais passou, por exemplo, o ensino da Língua Inglesa no Brasil e o que o ensino de inglês está vivendo hoje reflete um momento específico da sociedade, o que me levou a resgatar a sua história e compreender a sua real necessidade.

As políticas e as reformas educacionais configuraram, no transcorrer do tempo, mudanças significativas nos conteúdos de ensino, nas normas, nos métodos e nas finalidades e, por mais que tenham havido rupturas, pode-se perceber que muitos aspectos permaneceram ao longo do tempo.

Descobri, também, que as nossas memórias escolares usadas como elementos balizadores das inquietações acadêmicas possibilitam a identificação de questões que acabavam por nortear nossa investigação. Partindo da minha insatisfação com o meu 'dia a dia', com infrutíferas tentativas de mudança, comecei a questionar aquilo que vem acontecendo com o ensino de inglês. Como eu poderia interferir naquela 'realidade' que estava posta aos meus olhos e que 'amarrava' e tornava-me impotente' para tomar uma atitude e buscar mudanças?

A partir de então, comecei a me embrenhar pela História da Educação e passei cada vez mais a compreender porque se ensina na escola o que se ensina. Porque determinadas disciplinas são ensinadas com tanta ênfase e passado algum tempo caem em desuso e as novas gerações nem mesmo sabem que elas existiram e quando tomam conhecimento ficam sem compreender porque algo 'sem valor' era

ensinado? Por que tantas horas e tantos anos de vida foram ‘perdidos’ estudando aquilo?

As novas concepções de História da Educação, de fato, permitem que se estude porque uma disciplina entra no currículo escolar, porque o modo de ensinar muda, porque os livros e os materiais didáticos são ou não utilizados em determinada época. Que as finalidades do ensino de determinada disciplina mudam com o tempo.

Passei a pesquisar sistematicamente a História das Disciplinas Escolares tendo como objeto de estudo a disciplina Língua Inglesa no Brasil e por que ela começou a ser ensinada? Em que nível ela foi ensinada? Qual a sua importância no conjunto das outras disciplinas? Como ela era ensinada? Que materiais didáticos os professores utilizavam? Que idéias os livros didáticos veiculavam?

Ao iniciar esta pesquisa, foi feito um levantamento detalhado para encontrar o ‘Estado da Arte’ e, nesse sentido, verificou-se que muitos outros investigadores já tinham se debruçado sobre esse tipo de investigação, inclusive sobre a história da disciplina Língua Inglesa. Quanto mais eu me embrenhava nesses estudos, mais eu queria descobrir.

Chervel (1990) me deu a chave para a compreensão, quando afirma que as disciplinas são incluídas e ou excluídas de um currículo de acordo com as necessidades da sociedade.

Assim, este trabalho teve início a partir do ensino das chamadas línguas clássicas, seguido da formação da própria língua inglesa — cuja história começa no século XVI momento que a estruturação ortográfica se fazia necessária e, conseqüentemente o seu ensino. Mesmo que não conste do relato deste estudo, pesquisamos sua inserção nos diferentes países. Ao abordar o contexto social do

século XVI, nos levou a abordar, ainda que de forma breve, as relações Portugal x Inglaterra e chegamos ao século XIX e analisamos as relações Brasil x Inglaterra e o motivo da inserção da língua inglesa no ensino brasileiro em 1809 como Aula Avulsa.

A partir daí, direcionamos nosso olhar para a inserção e a trajetória desta disciplina no Imperial Collegio de Pedro II, porque é ali que podemos demarcar o início oficial da língua inglesa como parte do currículo do ensino secundário brasileiro.

Criado em 1837 como uma instituição modelo para as congêneres, seus planos de estudos e programas de ensino deveriam gerir os saberes a serem ensinados nos demais estabelecimentos de ensino secundário no Brasil. O presente estudo analisa a disciplina Língua Inglesa no primeiro plano de estudos do Collegio, adotado em 1838, cujo contexto pouco diferia no padrão adotado nos Colégios Roijaux, da França, inclusive no que concerne à adoção de línguas estrangeiras nos estudos secundários. O estudo demonstra que, desde o primeiro Plano de Estudos de 1838, a Língua Inglesa ocupava um lugar modesto diante das demais disciplinas, principalmente em relação à língua latina. Tal conclusão está fundamentada na análise comparativa da carga horária atribuída a cada disciplina. Apesar disso, a língua inglesa sempre se fez presente em todo o período em estudo, demonstrando que seu domínio era necessário para certa parcela da sociedade brasileira.

Se analisada a sua trajetória do ponto de vista da metodologia do ensino, percebe-se a utilização de fontes ainda pouco exploradas, como programas de ensino e livros didáticos, trouxeram avanços aos conhecimentos já produzidos até então.

Ao explorarmos os métodos utilizados, foi possível observar vimos que apesar de entre 1838-1931, as orientações aos professores deveriam ser focadas através do método *Grammar-Translation*, qual trabalhava apenas com traduções e versões de sonetos, poemas, cantos, textos literários e aos poucos já foi possível visualizar e inserção e o continuo e crescente número das regras gramaticais, doravante as orientações para a prática da oralidade, ainda que timidamente, já são visualizadas em outros Planos de Estudos até culminar na oficialização em 1931 com a entrada do Método Direto ao ensino de línguas vivas.

A ênfase nas Literaturas Estrangeiras ao ensino das línguas foi outro brinde aos olhos, inclusive quando visita-se o Salão Nobre do Colégio Pedro II, vê-se ao teto ainda datado da Inauguração, os rostos de Camões, Shakespeare e de Homero mostrando a importância deste estudo.

Por que o inglês faz parte do currículo escolar? Por que não se aprende a falar inglês na escola regular? Por que aprendemos inglês apenas frequentando aulas em escolas de idiomas ao invés disso? Para que tantas regras de gramática?

Tais perguntas têm-se tornado cada vez mais comuns nas últimas décadas, pois o ensino regular brasileiro enfrenta uma desvalorização, tanto do currículo como de seus profissionais. Isso se dá por fatores como não ser o ensino de Inglês obrigatório nas escolas, desde a educação infantil ao ensino fundamental; porque nas salas do ensino médio há um número excessivo de alunos e os professores, muitas vezes, não são capacitados para tal função. A aplicação de inúmeras alternativas metodológicas ao tentar comparar e equivaler metodologias aplicadas em escolas de línguas, nas quais todo o ambiente é propício para tal aprendizado.

Em salas de aulas do ensino regular, além de uma carga horária semanal extremamente reduzida; o que impossibilita um saber coerente, as tentativas em

desenvolver a habilidade da leitura e a habilidade da escrita ou mesmo da fala, resultam em um ensino que oferece apenas uma aquisição excessiva de regras gramaticais e vocabulários descontextualizados. O aprender Inglês na escola, indica apenas para a necessidade ao preparo dos exames de ingresso em faculdades e universidades, onde apenas a habilidade da leitura e da interpretação de texto será exigida, nem mesmo uma habilidade da escrita e da fala constará.

Posteriormente o ensino de Inglês terá o seu auge em meados da Segunda Guerra Mundial “1945 - Fim da segunda guerra mundial, marca o início de um período de influência político-militar dos EUA e uma conseqüente influência econômica e cultural decisiva para o papel do inglês como língua internacional nos dias de hoje”. (Schütz, 2008). E dali em diante as influências da Psicologia (Piaget) da Linguística (Chomski) e das novas metodologias provenientes das escolas de idiomas que se proliferarão igualmente, chegarão nas escolas brasileiras do ensino regular mencionadas na introdução desta pesquisa, iniciando assim estas adaptações com as necessidades da sociedade.

Entre as décadas de 1950 a 1970, impulsionado pela grande influência americana no contexto sociocultural e político brasileiro, o ensino de inglês nas escolas de línguas ganhou impulso, juntamente com as novas influências das áreas de Psicologia e da Linguística. Tais metodologias e influências foram de grande valia, mas talvez o primeiro erro dessa crescente desvalorização da disciplina Inglês nas escolas tenha sido as dificuldades já mencionadas, em trazer estas ‘novidades’ para o contexto do ensino regular.

Entre as décadas de 1980 a 2000, as escolas de idiomas ganharão ainda mais adeptos e a sensação de ‘não se aprender inglês de verdade na escola’, torna-

se cada vez mais aparente, visto as dificuldades mencionadas anteriormente e a realidade atual apresentada.

Por isso, indagar e tentar compreender como uma língua com tamanha importância perde o seu valor; algo que já ocorrera com outras línguas outrora consideradas importante como o Latim e o Francês e que foram excluídas do currículo escolar; é de extrema importância.

Ao investigarmos e analisarmos a prática do professor desta disciplina especialmente através do chamado 1º método, concluímos que tal método e prática eram extremamente eficazes, senão, mais eficazes a estes da atualidade. Ao levarmos em consideração de que a realidade escolar era de fato próxima aos dias atuais como: a importância em saber um ou mais idiomas, as salas de aula contavam com um número de alunos em média de 35 alunos, o conhecimento nesta disciplina era heterogêneo, e vivenciavam uma carga horária vezes reduzida em 1 a 2 vezes por semana, e ou alguns anos entre o 1º ao 7º ano quais o Inglês nem era inserido.

Esperamos que este estudo proporcione aos professores de línguas, as faculdades de Letras e as demais Licenciaturas, a importância e o prazer pelo resgate de sua própria prática, quem sabe incentivando a criação da disciplina História das Disciplinas em cada curso de Licenciatura, valorizando e respeitando a história e não a considerando 'arcaica' como ocorreu com este 1º método para o ensino de línguas vivas. E aos profissionais ligados a Educação que suscitem novos questionamentos e novas investigações após esta análise sobre a trajetória da Língua Inglesa no Brasil. Inclusive sobre a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e outras exigências que se tem feito para a prática desta disciplina, mas que certamente algumas não condizem com a realidade.

Por muitos anos, não se acreditava que o Latim e o Francês fossem excluídos do currículo obrigatório, e o foram. E repensarmos sobre o futuro da Língua Inglesa no ensino médio brasileiro e até mesmo sobre tal ensino em todo o currículo escolar, dependerá de uma reflexão sobre as tais e reais necessidades da sociedade expostas por Chervel (1990), antes de presenciarmos a sua exclusão ou permanência por mais uma trajetória histórica como a relatada neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANAQUE Histórico – 170 anos – Colégio Pedro II e a História da Educação no Brasil. Folha Dirigida. Rio de Janeiro, 2007.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. 1989. *Historia da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução: Antonio Chizzotti. Brasília: INEP / PUC SP.

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1838, tomo 1, sessão de 19 de maio de 1838.

ANAIS do Parlamento Brasileiro de 1823 a 1889. Rio de Janeiro. Typografia Nacional.

ARRIADA, Eduardo; FARIAS, Leticia. “O thou, that with surpassing glory crown’d”: Ensinando Inglês aos Estudantes Brasileiros”. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 59-90, Set/Dez 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso: 27 de abril. 2010

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília: Ed. UNB, 1963.

BASTOS, G. *A educação secundária*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969

BENSABATH, Jacob: *Grammatica ingleza, theorica e pratica, comprehendendo um curso completo de exercicios sobre a etymologia e syntaxe*. 1 .a edição. Lisboa, na Imp. de Lallemand Frères, 1862.

BRAZIL. Decisões do Império. Resolução no 29, de 14 de julho de 1809.

BRONTË, Charlotte. *O Professor* (1849). Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

BRUNIERA, C. A História da língua inglesa. Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação <http://educacao.uol.com.br/ingles/ult1691u26.jhtm>: acesso em 23 de Maio de 2009.

CAMARA FEDERAL.

<www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-24/Legimp-24_18.pdf>

CARVALHO, L. R. de, 1952. As reformas pombalinas da instrução publica. São Paulo: FFCL da USP, Boletim n. 160.

CELANI, M.A.A. 2000. “O ensino da língua estrangeira no império: o que mudou?” São Paulo: EDUC, p. 219-247, 2000.

CESTARO, S.M. - (Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP) - <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. 12 de abril de 2010.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: ____ *Teoria*. 2.ed. Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 177-229.

CHERVEL, A, COMPÉRE, Marie – Madeleine, 1999. “As humanidades no ensino”. Tradução: Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.2, PP. 149-170.

CHERVEL, A. Quando surgiu o ensino secundário? *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 18, n. 1, p.99-112, jan.-jun.1992.

COLÉGIO PEDRO II. Disponível em: www.cpii.g12.br. Acesso em: 03 jun. 2008.

CORREIA, Filipe Maria da Mota d'Azevedo: *Grammatica pratica da língua ingleza*. 20.^a edição. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1925 - 340 p. [1 a edição:< 1920].

CRUZ, A.S. da. *O pensamento filosófico e o ensino de filosofia na escola secundária brasileira: uma interpretação dos planos de curso do colégio Pedro II – 1837 – 1951*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Unversidade Federal de Minas Gerais, Uberlândia, MG, 2006.

CUNHA, C.F.F. da Jr. *Organização e cotidiano escolar da ‘Gymnástica’*: uma história no Imperial Collegio de Pedro Segundo. Florianópolis, SC: *Perspectiva*, v.22. p. 163-195, jul./dez. 2004. Edição especial.

DA SILVA, J. M.B. *Milton e Pope em Portugal (Séculos XVIII e XIX): as traduções de F. B. M. TARGINI e o contexto da Critica*. Universidade do Porto, Portugal, 1998.

DECRETO nº. 2006, de 24 de outubro de 1857.

DECRETO nº. 2883 de 1º de fevereiro de 1862.

DECRETO nº. 2857 (Capitulo IV art 19) de março de 1898.

DECRETO nº. 4468, de janeiro de 1870.

DECRETO nº. 6130 de 1º de Março de 1876.

DECRETO nº. 8227, de março de 1881.

DECRETO nº. 981, de 22 de novembro de 1890.

DECRETO nº. 1041, de 11 de setembro de 1892.

DECRETO nº. 2857, de 30 de março de 1898.

DECRETO nº. 3251 de 8 de abril de 1899.

DECRETO nº. 3.890, de 1º de janeiro de 1901.

DECRETO nº. 3.914, de 26 de janeiro de 1901.

DECRETO nº. 8.660 de 5 de abril de 1911.

DECRETO nº. 11.530 de 18 de março de 1915.

DECRETO nº. 16782-A de 13 de fevereiro de 1925.

DECRETO nº. 18564 de 15 de janeiro de 1929.

DECRETO no. 16.782-A (art. 47) de janeiro de 1929

DORIA, E. *Memória histórica comemorativa do 1º centenário do Colégio Pedro Segundo: (2 de dezembro de 1837 – 2 de dezembro de 1937)*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1937.

DOYLE, B.. 1989. *English and englishness*. Londres e Nova York: Routledge

EAGLETON, T. 1983. “A ascensão do inglês”. In: *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes.

FERREIRA; Antonio Gomes; VECHIA, Ariclê. O sentido das reformas dos planos de estudos do Liceu de Coimbra e do Imperial Collegio de Pedro II nas décadas de 1850-1860. p. 5292-5294. VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação UFU, Uberlândia, 2006.

FITZGERALD, Frederico: *Grammatica theorica e pratica da lingua ingleza*. Porto Alegre, 1880.

FITZGERALD, Frederico: *Gramática theorica e pratica da Língua Ingleza*. Porto Alegre: Rodolfo José Machado, 1897.

FREYRE, G. *Inglêses no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GASPARELLO, A. *História da disciplina história no Brasil*. Tese (Doutorado em História) Puc-SP, São Paulo, SP, 2004.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

GOODSON, Y. “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões explicação e de evolução”. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, PP. 230-254.1990.

GOODSON, Y. História de las disciplinas: Lengua (inglês). In: *Historia Del curriculum: la construccion social de las disciplinas escolares*. Tradução: Joseph M. Apfelbaume. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor. 1995.

GOLDSMITH, Oliver. *The History of Rome*. 1776.

GOLDSMITH, Oliver. *The Vickar of Wakefield*. Ed.Houghton, Mifflin & Company, 1895.

Haidar, M.L.M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo. EDUSP, 1972.

HISTORY OF ENGLISH TEACHING.
<http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_English_language> acesso em 10 de março de 2010.

HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press, 1994.

LEFFA, V.J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em <www.leffa.pro.br > acesso em: 22 fevereiro. 2010.

LEFFA, V. J. & PAIVA, M da G. G. O processo de aprendizagem de uma língua / *The foreign language learning process* / Porto Alegre/ Brasília: Ed. Universidade/UFRGS/ The British Council, 1993.

LIMA, G. Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil – Ed da UEL). Disponível em <www2.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos.../GislainePLima.pdf> acesso em: fevereiro de 2010.

LORENZ, K. A influência francesa no ensino de ciências e matemática na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal, 2003. Anais... Natal, 2003. CD-ROM.

LORENZ, K.A. Science education and the Imperial College Pedro II: 1838-1889. In: VECHIA, A; CAVAZOTTI; MARIA A. (org). *A Escola secundaria: modelo e Planos*. (Brasil, séculos XIX e XX). São Paulo: Annablumme, 2003.

LORENZ, K. M; VECHIA, A. Debate Ciências versus Humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de Ciências no Collegio de Pedro II In: Gonçalves Neto, W; Miguel, M.E.B; FERREIRA Neto.A. *As praticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares*. (no prelo).

MAGALHÃES, D.G. *Suspiros Poéticos e Saudades*. Pariz: Na Typographia de Firmino Didot, 1836.

MATTOS, Ilmar. R de. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec; Brasília: INL, 1987.

MOACYR, Primitivo. 1936. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Nacional, v. 1.

_____. *A Instrução pública no estado de São Paulo*. 1942. São Paulo: Companhia Editora.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na 1ª república*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, L..E.M. de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. Dissertação (Mestrado Estudos e Linguagem) - Instituto de Estudos e Linguagem da UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>

Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br>

Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>

OLIVEIRA, L. E. O ensino de inglês: 1809-1837. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memorial/teses/luiseduardo. Acesso em: 13 jun. 2009.

O Panorama. Lisboa: 1837-68.

PARKER, A.M. & WATSON. J. National Series. No. V. The National Fifth Reader: RICHARD G. 1 STEW YORK: A. S. BARNES & BURR, 51 & 53 JOHN 8 TEEET. BT BOOKSELLERS, GENERALLY, THROUGHOUT THE UNITED STATUS, 1863.

PICANÇO, D.L.P. de. *História, Memória e Ensino de Espanhol: 1942-1990*. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

PLANO e PROGRAMMA de ENSINO do IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870.

PUREN, C. Histoire des méthodologies. Paris: Nathan; Clé International, 1988. (Col. Didactique des langues étrangères).

RAZZINI, M.P.G. de. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2000.

RICHE, P. Ecoles et Enseignement dans le Haut Moyen Âge, Paris, Aubier Montaigne, 1979.

ROMANELLI, O. de. *O. História da educação no Brasil: a organização escolar*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

SANTOS, J. L dos. título do texto. Salvador: Rascunho Digital, FAGED/UFBA, s/d. Disponível em: <<www.faced.ufba.br/rascunho_digital>>. Acesso em: dezembro de 2009..

SCOTT, J. *A matter of record: documentary sources in social research*. London-England: Cambridge Polity, 1990.

SCHIDMT, Maria J. *O Ensino Científico das Línguas Modernas*. 2ª Ed. Revista e Aumentada. Rio de Janeiro: F. Briguet e Cia – Editores, 1958.

SCHUTZ, R. "História da Língua Inglesa." English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>, 2008. Acesso em: 26 fevereiro de 2010..

SCHUTZ, R. "O Inglês como Língua Internacional." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Online. 3 de junho de 2009

SCHULZ, J. "O exercito e o Império. In: Holanda, Sergio Buarque de. Historia geral da civilização brasileira. Tomo II, n. 4. São Paulo: Difel. 1974.

SCHWARCZ, L. As barbas do Imperador, 1998.

SCHWARCZ, Lilia M. A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2002

SEPULVEDA, L.D. O ensino secundário, o liceu de Curitiba e o ensino de Física no Paraná: 1858-1906. São Paulo: Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2002.

SILVA, G.B.. *A educação secundária*. São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, M.A.C.M.B.da. Estudo diacrônico de livros brasileiros para ensino de inglês: grau de atualização frente às correntes metodológicas. Dissertação de Mestrado inédita. PUC-SP, 1998.

SILVA, J. *História da disciplina ciências*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

TARGINI, F. B. M, trad. *O Paraíso Perdido*. Pariz: Na Typographia de Firmino Didot, 1823. 2 vols.

VECCHIA, A. LORENZ, K. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do autor, 1998.

VECHIA, A. & LORENZ, K. O Currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante. In: Anped Sul, 4., Florianópolis, 2002. Anais... Florianópolis, 2002.

VECHIA, A. O Ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHAN, M,; BASTOS, M.H.C. Historia e Memórias da Educação. Petrópolis: Vozes, 2005. v.2.

VECHIA, A. Imperial Collegio de Pedro II: auto de difusão das idéias educacionais transacionais para o ensino secundário brasileiro. ANAIS X Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Niterói; UEF. 2007. CDROM.

VECHIA & LORENZ. O COLÉGIO Pedro II: Centro de Referencia das Idéias Educacionais Transacionais Para o Ensino Secundário Brasileiro no Período Imperial. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.Uberlândia. Anais... UFU, 2006 (CD ROM).

VECHIA, A. & LORENZ, K. *Imperial Collegio de Pedro II: Centro de Recepção das Idéias Educacionais Transacionais para o Ensino Secundário Brasileiro*, In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. CD ROM, UFU, Uberlândia, 2006.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, J.F. *A invasão cultural Norte – Americana*. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS.R.S.M. de. *O positivismo no império*. São Paulo: Convívio, 1978.

BUTLER, G. *Os países da língua inglesa*. Curitiba: Ed. do Autor, 1933.

CARDOSO, T.F.L.. As aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CELANI, M.A.A. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: (antes, agora e depois?)*. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARTIER, R. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2. p.177-277, 1990.

DECRETOS Oficiais. Disponível em: www.camara.gov.br/internet/inf/Doc/novoconteudo/legislacao/republica/leis1901. Acesso em: 21 março de 2010..

DIXSON, R. *Graded Exercises in English: for the foreign born*. New York: Regents Publishing Co., Inc, 1943.

DIXON, R. *Easy reading selections in english: for the foreign born*. New York: Regents Publishing Co. Inc, 1948.

DORIA, E. *Memória histórica comemorativa do 1º centenário do Colégio Pedro Segundo: (2 de dezembro de 1837 – 2 de dezembro de 1937)*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1937.

FARACO.C.A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo histórico das línguas*. São Paulo: Ática, 1991.

FITZGERALD, F. *Grammatica da língua inglesa*. Porto Alegre: Edição Melhorada, 1916.

RIBEIRO.J.F.M. Línguas estrangeiras nas escolas. quem decide? *Correio de Notícias*, Curitiba: Hispano – América, 13 julho, 1986.

RIGO,R.R. *Comece a falar inglês hoje mesmo*. Rio de Janeiro: Edição Aurora, 1943.

SILVA, T. T. da. *Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SOWEK, O. *Ensino de inglês pela abordagem comunicativa no primeiro e segundo grau*. Curitiba: Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

VEIGA, Adalberto Costa. *O inglês tal qual se fala. Novíssimo guia de conversação com a pronúncia figurada*. Porto, Imp. Commercial, livraria portuense de Lopes & C.a editores / Lisboa, livraria Clássica editora de A. M. Teixeira & C.a 1905-1906 - 2 tomos.

VINHOLES, B. *English Class*. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1937.

ANEXOS

- 1- Foto da - FOTO FACHADA DO COLÉGIO PEDRO II



- 2- FOTO SALA DE AULA COLÉGIO PEDRO II – SÉCULO 19



3- FOTO DA SALA DE AULA DO COLÉGIO PEDRO II



4- MÉTODO DIRETO

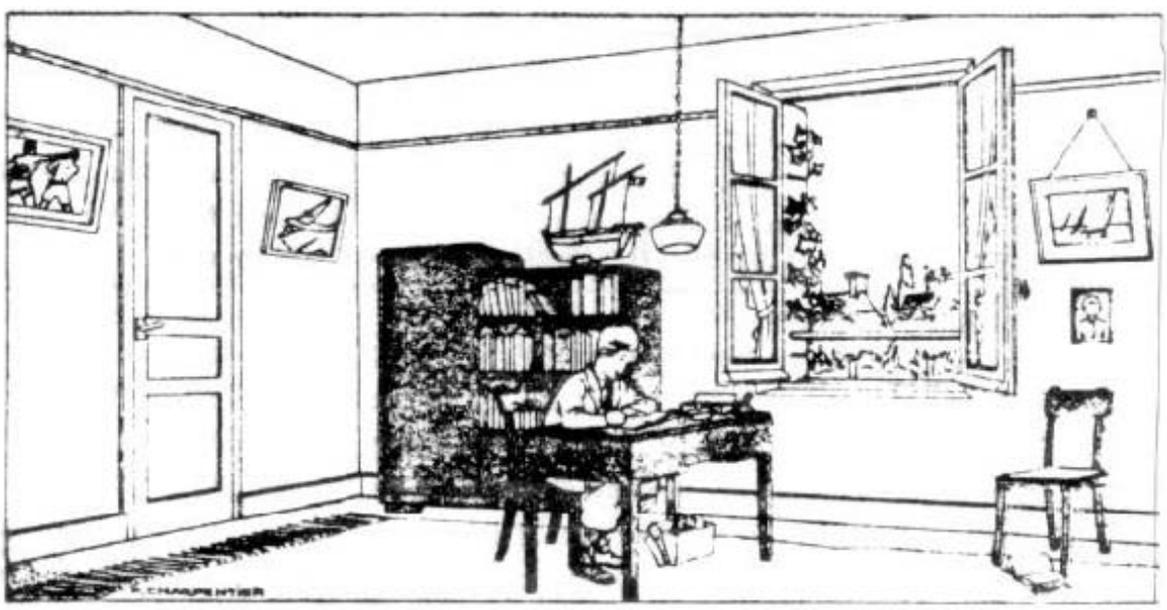
De acordo com Leffa (1998), o princípio fundamental do Método Direto é de que a língua estrangeira se aprende através da língua estrangeira e, por isso, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua”. (LEFFA, 1998, p. 221-223).

“... pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas. (*ibid.*, p.227-228).

A denominação um tanto inexpressiva e inadequada de método direto teve por origem o caráter de reação ao método anterior. Entretanto, a tendência do

método direto era assentar em bases científicas o ensino de línguas, tanto que procurou fazer decorrer da psicologia os seus processos. A diversidade das correntes provam exatamente que ele não era apenas o ensino de uma língua estrangeira por meio dessa mesma língua. Era muito mais do que isso: era o alvorecer do próprio método científico. (HOWATT, 1984, p. 37).

Montagem mostrando o uso da ilustração para a transmissão do significado e alguns exercícios característicos da abordagem. Note o uso exclusivo da L2.



LA CHAMBRE

Le garçon est dans la *chambre*. – Voilà la *porte*. Voilà la *fenêtre*. Voilà la porte et la fenêtre. – Voilà le *plafond*, le *mur* et le *plancher*. – Voici la *table*, la *lampe* et la *chaise*. – Voici l'*encrier*, le *papier buvard* et le *plumier*. – L'*encrier* est *ici*, la *fenêtre* est *là*, la maison est *là-bas*. – Le *cahier* est dans le *sac de classe*.

La question:

1. Où est le garçon?
2. Où est la chambre?
3. Où est le professeur?

La réponse:

Le garçon est dans la chambre.
La chambre est dans une maison.
Le professeur est dans la salle de classe.

5- FOTO DO SALÃO NOBRE DO COLÉGIO PEDRO II



