

# O ensino da língua portuguesa no Império e na Primeira República

## L'enseignement de la langue portugaise dans l'empire et dans la première république

DOI: <https://doi.org/10.29327/256399.12.1-1>

 Creone Coutinho

**Resumo:** A educação brasileira passou por períodos históricos de significativas transformações. Este artigo tem o objetivo de descrever a trajetória do ensino da língua portuguesa no Império e na Primeira República, enfatizando as políticas educacionais que orientaram as instituições públicas que foram criadas para o desenvolvimento da educação no território do Brasil e o método utilizado no ensino. Constrói-se o trabalho sob o ponto de vista da História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 2014 [1992]); (FÁVERO; MOLINA, 2006). Traçado o panorama dos aspectos educacionais dos períodos imperial e republicano, conclui-se que no Império o ensino da língua portuguesa esteve atrelado ao ensino da gramática e que a meta principal era o de formar uma elite dirigente capaz de exercer as mais elevadas funções do Estado. Na República observa-se a primazia da gramática, em relação à leitura e escrita de textos, mas não isenta de questionamentos.

**Palavras-chave:** Ensino da Língua Portuguesa. Império. Primeira República.



**Résumé:** L'éducation brésilienne a traversé des périodes historiques de transformations importantes. Cet article vise à décrire la trajectoire de l'enseignement de la langue portugaise dans l'Empire et dans la Première République, en mettant l'accent sur les politiques éducatives qui ont guidé les institutions publiques qui ont été créées pour le développement de l'éducation sur le territoire du Brésil et la méthode utilisée dans l'enseignement. L'ouvrage est construit du point de vue de l'Histoire des idées linguistiques (AUROUX, 2014 [1992]; FÁVERO; MOLINA, 2006). Après avoir esquissé les aspects éducatifs des périodes impériale et républicaine, on conclut que dans l'Empire l'enseignement de la langue portugaise était lié à l'enseignement de la grammaire et que l'objectif principal était de former une élite dirigeante capable d'exercer les plus hautes fonctions de l'Etat. Dans la République, la primauté de la grammaire s'observe, par rapport à la lecture et à l'écriture des textes, mais non sans questionnement.

**Mots clés:** Enseignement de la langue portugaise. Empire. Première République.

## Considerações iniciais

**N**os períodos imperial e republicano, no Brasil, aconteceram várias mudanças na instrução pública. As transformações político-sociais resultaram em discussões sobre o sistema de ensino que melhor atendessem às exigências de cada período, como também o método de ensino utilizado na formação de professores e de alunos para que o objetivo político educacional de cada momento fosse alcançado (HAIDAR, 2008).

Em 1815, D. João nomeou o Brasil Reino, a partir daí inicia-se o período conhecido como monárquico ou Brasil imperial. Em 1822, D. Pedro I declarou a independência do Brasil. A abdicação de D. Pedro I marca o período regencial brasileiro (1831 a 1840). Quando D. Pe-



dro II atinge a maioria, houve um acirramento das lutas políticas travadas desde 1822 entre conservadores e liberais, estes últimos defendiam medidas que visavam o fortalecimento das províncias e de interesses específicos. Os embates provocaram tensões no Império que repercutiram na economia e na educação (HAIDAR, 2008).

A reforma constitucional de 1834 que conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e de criar estabelecimentos próprios para desenvolvê-la, representou uma vitória significativa para os liberais. Entretanto, o poder central pouco investiu para o desenvolvimento do ensino nas províncias, ficando o ensino à mercê da condição econômica de cada província. Assim, o ensino da língua portuguesa era moldado de acordo com a conjuntura político-econômica-educacional do período Regencial e também das províncias (RAZZINI, 2000).

O período republicano teve início em 15 de novembro de 1889. No início da República, a maior parte da população brasileira habitava no espaço rural e o país havia recentemente saído de um período longo de escravidão. A industrialização e a modernização do Estado brasileiro fizeram crescer o número da população no espaço urbano. Os fatores supracitados impactaram diretamente na educação, a taxa de analfabetismo cresceu e atingiu um grau elevadíssimo. Assim, começou a desenvolver-se no Brasil os ideais da Escola Nova e do ensino para a população (FÁVERO, 2009).



## História das Ideias Linguísticas

Estudar o ensino da língua portuguesa interseccionado com o período do Império e da República no Brasil exige que os pressupostos teórico-metodológicos deem conta de estabelecer o diálogo entre língua e história. A partir do que antecede, entendemos que a reconstrução do passado possibilita o acesso às ideias linguísticas que atravessam a construção do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, com base no arcabouço teórico da História das Ideias Linguísticas desenvolvemos o presente artigo.

Ao trabalhar uma ideia linguística precisamos considerar, segundo Fávero e Molina (2006, p. 24), “todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento”, diretamente ligado às condições sócio-históricas de produção. Sendo assim, a perspectiva teórica História das Ideias Linguísticas permite estudar a documentação referente à educação (ensino de língua portuguesa) produzida no Brasil durante o Império e a Primeira República.

Para Orlandi (2001, apud FÁVERO e MOLINA, 2006, p. 25),

Fazer história das idéias nos permite de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil, mesmo antes da Linguística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem, tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem. Isto significa que não tomamos o olhar externo, o do historiador, mas falamos

como especialistas de linguagem, a propósito da história do conhecimento sobre a linguagem. (...) portanto, capazes de avaliar teoricamente as diferentes filiações teóricas e suas consequências para a compreensão do seu próprio objeto, ou seja, a língua.

Ademais, a História das Ideias Linguísticas nos permite também estudar as instituições, no caso, as instituições que no Império e na República legislavam sobre a educação, os pensamentos que direcionavam as discussões e também as instituições onde se promovia os estudos, primário, secundário e superior. Para Fávero e Molina (2006, p. 25), “o historiador deve projetar os fatos num hiper-espaco que comporta essencialmente três tipos de dimensão: uma cronologia, uma geografia e um conjunto de temas”.

### **O ensino da língua portuguesa no período imperial (1822-1889)**

Nos anos iniciais do período imperial, o ensino secundário era caótico, não havia um ensino organizado e nem estrutura física preparada para desenvolvimento dos estudos. Vigorava nessa época o sistema de aulas régias instituído por Pombal no século XVIII. Segundo Fávero (2009, p. 21), “[...] bem ou mal, as aulas avulsas prestavam serviço aos alunos menos aquinhoados economicamente”.

Na visão da elite brasileira, os pobres não deveriam ultrapassar o aprendizado das primeiras letras. Assim, em 15 de novembro de 1827 foi promulgada a lei que garantia a instrução primária para todos. Segundo Cury (2008, p. 225) esta lei trazia uma limitação espacio-popu-



lacional evidenciada no art. 1º: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Entretanto, não deixou de representar uma visão de Estado que “via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro” (SALINO, 2012, p. 52).

O pensamento de alargar as oportunidades escolares para um número maior de pessoas fazia parte do ideário iluminista. Logo, todos os meios possíveis “deveriam ser utilizados para instruir e educar as classes inferiores, aproximando-as das elites cultas dirigentes” (SALINO, 2012, p. 51, 52). Neste sentido, foi inserido no Brasil o método Lancaster<sup>1</sup> para substituir o método individualizado de ensino. Segundo Castanha (2012, p 4),

Antes de 1823, o governo já havia tomado algumas iniciativas para difundir o método Lancaster no Brasil. Uma das primeiras foi o decreto de 3 de julho de 1820, pelo qual concedeu ao professor “João Batista de Queiroz uma pensão anual, para ir à Inglaterra aprender o sistema Lancastariano” (BRASIL. Decreto de 3 de julho de 1820, p. 6). Acredita-se que, oficialmente, a primeira escola pública de ensino mútuo, tenha sido criada em 1º de março de 1823, a qual se constituiu numa espécie de escola normal, voltada para preparar professores, especialmente militares.

---

1. “O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (CASTANHA, 2012, p. 2).





Apesar de todo incentivo da Coroa para que o ensino mútuo ou método Lancaster fosse consolidado em terras brasileiras, com o tempo, percebeu-se que as escolas brasileiras não tinham condições materiais necessárias para implantação do método lancasteriano, tornando-o inviável. Segundo Salino (2012, p. 52) “foram várias tentativas de mudanças nos métodos para atender às exigências políticas daquele momento. Uma delas foi a implantação do método misto, que consistia em usar, concomitantemente, os métodos mútuo e individual”. Assim foi se desenhando o ensino no Império.

O ato adicional de 1834 trouxe mudanças significativas no âmbito político educacional, as Assembleias Legislativas Provinciais foram criadas para substituírem os Conselhos Gerais, o que conferiu maior autonomia e poder para legislar acerca da justiça, economia, educação, dentre outros. No campo educacional, Fávero (2009, p. 21) resalta que houve uma

[...] tentativa de organizar de alguma forma o ensino, a partir do Ato Adicional de 1834, são criados os liceus provinciais que consistiam, na prática, de aulas avulsas reunidas em um mesmo prédio: em 1835, o Ateneu, no Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba e, finalmente, em 1837, na Corte, o Colégio de Pedro II.

Segundo Haidar (2008), as mudanças no ensino secundário advindas do ato adicional de 1834 não passaram de uma pseudodescentralização do ensino. O desenvolvimento dos estudos nas províncias não foi incentivado, porque, “de fato, não eram as aprovações conferidas



pelos liceus provinciais reconhecidas pelo Centro como suficientes para a matrícula nas academias, independentemente de novas provas” (HAIDAR, 2008, p. 22). Portanto, o ensino secundário nas províncias era pouco frequentado pelos jovens da elite local que aspiravam aos cursos superiores, embora começassem seus estudos nas Províncias, “cedo abandonavam os liceus preferindo concluí-los na Corte ou nas Províncias, sedes de faculdades, onde poderiam obter os necessários certificados de aprovação” (HAIDAR, 2008, p. 22).

Inaugurado 1837 com os objetivos de educar a elite e de estabelecer as diretrizes educacionais para todo o território nacional, o Colégio de Pedro II foi estruturado a partir do modelo francês de educação; “a França, cuja influência vem claramente expressa, diante do fracasso das Escolas Centrais, reimplantava, sob o Consulado e o Império, as escolas do Ancien Régime: predomínio das letras clássicas, ao lado das línguas modernas, ciências e história” (FÁVERO, 2009, p. 22). As elites brasileiras tinham como referência o pensamento europeu de educação, que enfatizava a formação clássica, principalmente, o estudo do latim e de sua respectiva literatura (RAZZINI, 2000). Segundo Razzini (2000, p. 32), “a influência francesa no Colégio Pedro II, sobretudo até o final do Império, não atingia apenas regulamentos e programas, ela alcançava também a adoção dos compêndios, usados nas edições francesas importadas ou já traduzidos em português”.

O currículo era seriado dividido em oito séries, a Gramática Nacional era ministrada nas duas primeiras, o Latim nas seis séries iniciais e o Grego nas três primeiras. Assim, fica evidente o predomínio do ensino de Latim. O ensino da língua portuguesa que se resumia no





ensino de Gramática Nacional nas duas primeiras séries vai se modificando juntamente com os programas de ensino que foram propostos e aprovados no ano de 1856. O programa de ensino aprovado em 1856 estabeleceu que, “o aluno, depois de algumas aulas de gramática geral, deveria aperfeiçoar-se na Gramática da Língua Portuguesa” (FÁVERO, 2009, p. 22,23).

Para atender às necessidades educacionais, os programas de ensino do colégio Pedro II eram modificados, a partir destas modificações o ensino da língua portuguesa passa a ganhar mais espaço em detrimento do latim. Já em 1857 “um novo decreto altera algumas disposições e a gramática geral e nacional passa a denominar-se Português e possui um programa: Gramática — Leitura — Recitação e exercícios ortográficos” (FÁVERO, 2009, p. 23). Segundo Razzini (2000, p. 55, 56), o decreto de 1870

[...] aumentou a carga horária das aulas de português do primeiro ano, passando de seis para catorze horas semanais, as quais foram distribuídas nos três anos iniciais do curso secundário. Simultaneamente, o Programa dava sinais de declínio da formação tradicional, com nova queda do latim e da retórica: enquanto a carga horária de Português aumentou 123%, a carga horária de Latim diminuiu 30% e a carga horária de Retórica (no sexto ano) ficou reduzida a um terço do que era em 1865.

E em 1877, os compêndios foram modificados. “O livro adotado é o de Cirilo Dilermando da Silveira e, em 1877, passam a ser adotadas a Gramática Portuguesa, de Manuel Olímpio Rodrigues da Costa para o pri-



meiro ano e a Gramática, de Teófilo Braga para o segundo” (FÁVERO, 2009, p. 23). A partir da reforma de 1882, a Gramática de Júlio Ribeiro passa a ser utilizada no segundo ano, nesse momento busca-se distanciar da influência da gramática geral. Entretanto, a opção pela Gramática de Júlio Ribeiro tem pouca repercussão na área dos estudos gramaticais. A estrutura de ensino do Colégio Pedro II permaneceu inalterada.

Na direção do que antecede, Haidar (1972, apud FÁVERO, 2009, p. 22) destaca que

A história do ensino secundário na Corte reduz-se, durante o Império, à história do Colégio de Pedro II, o único estabelecimento público dessa natureza existente na cidade do Rio de Janeiro. Em tais condições, o conhecimento das intenções que nortearam as inúmeras reformas sofridas pelo Colégio criado por Vasconcelos equivale, de certo modo, ao conhecimento do pensamento oficial acerca da natureza e dos objetivos do ensino secundário.

No currículo do Colégio de Pedro II, predominava o ensino das letras clássicas, línguas modernas, ciências e história. O ensino das classes menos favorecidas não era o objetivo da escola padrão, mas, como ressaltava Azevedo (1996 p. 572), o ensino era “destinado antes à preparação de uma elite do que à educação do povo”. Esta forma de estruturar o ensino, favorecendo determinado grupo em detrimento de outro, é confirmada por Fávero (2009, p. 22), o ensino

Mantém-se, de acordo com os desejos dessa elite, que, ao entrar para a escola, já dominava a norma culta: assim

eram mais importantes o latim e a retórica do que a gramática geral e nacional para as quais dois anos eram mais do que suficientes. Digno de nota é o fato de que continua a ideia de que o estudo da Língua Portuguesa devia se limitar ao estudo da gramática.

Como evidencia (FÁVERO, 2009), o ensino da língua portuguesa neste período está diretamente relacionado ao ensino da gramática, ou seja, um conjunto de regras que tornam o ensino mecanizado. O ensino que priorizava a gramática e desconsiderava a língua viva foi amplamente contestado.

Entre os críticos que se opunham ao ensino de gramática da maneira que era praticado, destacamos Rui Barbosa, que direcionou os diálogos da reforma de 1882 com um parecer discutindo questões pedagógicas e sociais. Segundo Fávero (2009, p. 24), “Rui Barbosa, munido de ampla documentação — parte de Bréal, Bain, Max Muller, Whitney, Brachet e outros — e seguindo os princípios do evolucionismo aplicados à língua, segundo os quais a língua é um organismo vivo, se insurge contra o ensino da gramática como até então praticado” [...].

Na conclusão de seu parecer Rui Barbosa (1947 [1883], apud FÁVERO, 2009, p. 24) mostra toda sua insatisfação com a forma como estava se configurando o ensino no Brasil. E finaliza:

[...] o que nas escolas populares entre nós se professa não é nem a gramática viva do uso constante e inteligente da boa linguagem... É o estudo absurdo, infecundo, nocivo da terminologia gramatical, estudo que todos os pedagogos modernos acusam de travar, na escola, o adiantamento dos

alunos e a que Spencer, com sobejos fundamentos imprimiu o estigma de MIL VEZES ESTÚPIDO.

Com insistência, Rui Barbosa quis mostrar as consequências advindas dessa forma de trabalhar o ensino da língua. Para ele, esse formato desenvolveu maus hábitos que foram reproduzidos na vida cotidiana, gerando interpretações negativas sobre os estudos, as letras e o trabalho mental. Para Barbosa (1947 [1883], p. 235, apud FÁVERO, 2009, p. 25),

No ensino da língua materna, o primeiro dos deveres da escola consiste em “não dar a ler ao aluno senão palavras que ele possa compreender, palavras que designem objetos situados no seu campo de observação e em que ele se interesse. E a esse propósito cita Bain: “Antes que o aluno haja compreendido todas as partes do discurso, não é lícito dar-lhe uma só regra de gramática, ou corrigir segundo os princípios dela um só dos seus erros”.

Entretanto, o Colégio Pedro II, criado para educar a elite dirigente e ser o modelo de ensino para todo o território nacional, para além das contestações, desenvolveu o ensino de língua portuguesa atrelado ao ensino de gramática. Esse formato perdurou por todo o período imperial e adentrou pelo período republicano.



## O ensino da língua portuguesa na Primeira República (1889-1930)

Para Fávero (2009, p. 25), “os primeiros anos da República são de vital importância para a vida nacional, pois, com o crescimento de uma classe média urbana e o início, ainda que incipiente da industrialização, a instrução passa a desempenhar papel importante”. O período republicano foi marcado por mudanças políticas e educacionais, as reformas desse período modificaram razoavelmente a educação pública e o Colégio de Pedro II, que logo após a Proclamação da República “foi renomeado, ainda em 1889, como “Instituto Nacional de Instrução Secundária”. No ano seguinte passou a denominar-se “Ginásio Nacional”” (RAZZINI, 2000, p. 86).

Para Razzini (2000, p. 86),

A simples troca de nome da primeira instituição secundária do país, quase sem alteração em sua estrutura política, administrativa ou educacional, como havia acontecido com a mudança de alguns topônimos da cidade, lembra muito o caso da troca de tabuleta no romance *Esaú e Jacó* de Machado de Assis, ao se referir à República.

A administração do ensino público no período republicano marcou uma continuidade em relação ao período imperial, pois, manteve o ensino popular sob a responsabilidade das províncias, que foram transformadas em estados federados. Segundo Saviani (2006, p. 31), a diferença



foi a laicidade. “A primeira Constituição republicana definiu o ensino público como leigo, abolindo o ensino religioso das escolas oficiais”.

Apesar da estrutura rígida, na qual permaneceu o ensino do colégio Pedro II, alguns fatores que emergiram no período republicano indicavam que novas formas de pensar a educação estavam surgindo no Brasil. O ensino assume papel importante neste período. Fávero (2009, p. 25) reitera:

Em termos sociais, uma das formas de o novo segmento [classe média urbana] diferenciar-se era pela escolarização e pelo saber, objetivo a ser alcançado na nova época. Escolas públicas, particulares e confessionais surgiam aqui e ali com modelos importados da Europa. Começavam a germinar os ideais da pedagogia científica, da Escola Nova e da popularização do ensino.

A perspectiva da Escola Nova era totalmente oposta à visão tradicional de ensino. Saviani (2005, p. 24) mostra essa diferença.

Contrapondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual



a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida sob o nome de escolanovismo.

Os educadores deste período estavam entusiasmados com os princípios defendidos pela Escola nova, a educação para todos, a erradicação do analfabetismo, a valorização da língua e o combate às influências estrangeiras. A conjuntura que se apresentava exigia uma reorganização do ensino. Os professores, nas palavras de Carneiro Leão (1917, p. 102, apud FÁVERO, 2009, p. 25), precisavam “aprender a aprender (...) antes de tudo é preciso aprender a ensinar para ensinar a aprender”. Portanto, os professores eram a alma do programa e estavam incumbidos da difícil missão “de acrescentar os ensinamentos morais e cívicos, a refletir os conteúdos, enfim, tudo o que diz respeito à aprendizagem” (FÁVERO, 2009, p. 26).

O formato de uma escola renovada deveria ter métodos modernos e estrutura física adequada. Neste sentido, surgiram as escolas normais, em espaços preparados, com métodos diferenciados, com material di-



dático importado dos Estados Unidos. No estado de São Paulo, aconteceu a primeira tentativa de organizar o ensino nos parâmetros da escola renovada, a Escola Normal Caetano de Campos seguindo este novo formato adotou o método intuitivo. Rui Barbosa e Caetano de Campos foram defensores e entusiastas desse método, que direcionou a organização das escolas-modelo e dos grupos escolares (SAVIANI, 2006).

Em meio a esse turbilhão, o ensino da língua portuguesa seguiu seu curso sofrendo inúmeras alterações oriundas das reformas internas e externas que aconteceram na escola padrão. Em 1890, aconteceu a primeira reforma do período republicano, conhecida como reforma Benjamim Constant, observa-se que ela valorizou o vernáculo, deu ênfase nos assuntos brasileiros dentro das disciplinas que faziam parte do currículo e a saída das disciplinas ligadas ao período imperial (religião, filosofia e retórica). Segundo Razzini (2000, p. 87),

O decreto 981, de 8 de novembro de 1890, que estabeleceu o “Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”, deu maior importância ao ensino de “língua portuguesa” nas recém-criadas “escola primária de 1º grau” (com duração de 6 anos) e “escola primária de 2º grau” (com duração de 3 anos). Na de 1º grau, estudava-se português em todas as séries (“leitura, língua portuguesa, exercícios orais, recitação, exercícios escritos, redação e composição”), e na de 2º grau, aprendia-se “português” (“gramática, redação, leitura, recitação, análise, noções de literatura nacional”) nos dois primeiros anos.



Na escola primária de 2º grau, a carga horária de português aumentou 5 horas, o que provocou a diminuição da carga horária no curso secundário para 9 horas. Com isso, a disciplina Português tornou-se uma “cadeira” autônoma no primeiro ano do curso secundário, portanto, não mais atrelada à disciplina de Latim, nem em conjunto com aritmética e a geografia (RAZZINI, 2000).

Das oito obras adotadas para as aulas de português do Ginásio Nacional, em 1892, seis compêndios eram de autores brasileiros, a maioria professores do Pedro II. Entre os compêndios, destacava-se a Seleção Literária de Fausto Barreto e Vicente de Souza, amplamente utilizada nos cinco anos de português. Neste mesmo ano, foi igualmente indicada para exame de português. Assim, a ascensão do português atingiu vários níveis, do ensino primário aos exames de ingresso nos cursos superiores (RAZZINI, 2000).

Em 1895, a carga horária de português foi novamente reduzida, mas os compêndios adotados eram na sua maioria de autores brasileiros, o que marca a nacionalização do ensino de português no colégio modelo. Segundo Razzini (2000, p. 92), em 1898, os currículos foram mudados novamente.

O Ministro Amaro Cavalcanti aprovou novo Regulamento para o Ginásio Nacional (decreto 2.857 de 30 de março), dividindo o curso secundário em dois: um de seis anos, sem latim, chamado “curso propedêutico ou realista”, e outro de sete anos, com latim e grego, intitulado “curso clássico ou humanista”. O ensino de português foi estendido para seis anos, em ambos os cursos, com a carga horária semanal aumentada para 24 horas. Esta reforma reintroduziu,

no último ano do curso clássico (7º ano), a “história da filosofia” e juntou novamente a história da literatura geral à literatura nacional.

E as reformas aconteciam: 1900; 1901; 1910 - Rivadavia Correia estabelece os exames vestibulares (para serem feitos nos vestibulos das faculdades e não mais nas escolas secundárias), provocando o aparecimento de inúmeras escolas superiores e o enfraquecimento do curso secundário. Posteriormente, a disciplina de Português deixa de ser autônoma nas últimas séries (FÁVERO, 2009).

Neste período, as disciplinas (português e literatura) foram juntadas, o que resultou no acúmulo de funções das antologias usadas nas aulas de português, as quais, antes da fusão eram complemento das noções de gramática e, depois, passaram a ser também complemento da história literária nacional. Em 1915, um novo decreto manteve a fusão do ensino de português e literatura e diminuiu a carga horária de português para 9 horas, mas a cadeira de grego foi extinguida, indicando o declínio da formação clássica. Como afirmamos anteriormente, a estrutura clássica de ensino estava sendo amplamente questionada (RAZZINI, 2000).

A lei Rocha Vaz, promulgada em 1925, aumenta a carga horária de Português para 15 horas, abrangendo cinco séries do curso secundário, que foi estendido para seis anos. Neste momento, a literatura passa a denominar-se Literatura Brasileira e é ensinada na sexta série, com carga horária de três horas semanais. Essa reforma vigeu até 1930, neste período de educação republicana percebe-se que, “embora sujeito a muitas variações de carga horária, o ensino do vernáculo foi consolidado através da expansão da leitura, da redação e da gramática” (RAZZINI, 2000, p. 95).



Em 1926, o Programa de Ensino do colégio Pedro II mostra que o ensino do vernáculo era predominantemente gramatical. No primeiro e no segundo ano, dava-se ênfase à gramática normativa e alguns tópicos de gramática histórica eram dados no terceiro ano. O currículo do primeiro ano contemplava a leitura e a redação, entretanto é perceptível a preponderância da gramática. Nesse sentido, Razzini (2000, p. 96) destaca que

A lista de “livros indicados” durante o curso ilustra a ênfase no ensino gramatical. Dos dez livros adotados nas três séries, oito eram gramáticas ou manuais gramaticais e apenas dois eram livros de textos, a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet e os Lusíadas de Camões, cuja função era fornecer a base para a aplicação dos conceitos e análises gramaticais.

Para finalizar, destacamos a reforma do ensino secundário empreendida pelo ministro Francisco Campos na década de 1930. A reforma Francisco Campos modificou muito o ensino secundário, mas, sem dúvida, a mudança principal foi “a exigência de habilitação no secundário para o ingresso nos cursos superiores, porque, a partir dela, puderam ser implementadas, de fato, a seriação e a frequência obrigatória no curso secundário” (RAZZINI, 200, p. 97).

Nesse período, a carga horária de português passou para 16 horas semanais e o programa de ensino do curso fundamental privilegiou a leitura. Os exercícios de leitura eram dosados e seguiam uma ordem, ““explicação dos textos” e do “estudo metódico do vocabulário” (da 1º



à 3º série) até a “interpretação” dos trechos e a “análise literária” nas últimas séries (4º e 5º)” (RAZZINI, 2000, p. 98).

O ensino de gramática era construído a partir da leitura e desenvolvido gradativamente, concentrava-se nas séries iniciais o ensino de morfologia e sintaxe (1º a 3º série), acrescentando depois o ensino de fonética (3º série). A gramática histórica foi bastante reduzida e permaneceu na quarta série. Na 5º série a gramática não era abordada. Portanto concluímos que “o ensino de português na década de 1930 arrefecia a febre gramatical dos anos de 1920” (RAZZINI, 2000, p. 99).

### Considerações finais

Este artigo descreveu brevemente a trajetória do ensino da língua portuguesa no Império (1822-1889) e na Primeira República (1889-1930), enfatizando as políticas educacionais que orientaram as instituições públicas que foram criadas para o desenvolvimento da educação no território do Brasil e o método utilizado no ensino.

Durante o período imperial, observamos a institucionalização da educação brasileira. Na tentativa de organizar o ensino, são criados os liceus e, posteriormente é criado o colégio de Pedro II para ser o modelo de ensino das demais instituições. O currículo do colégio tinha como base os estudos clássicos, o que favorecia a formação da elite dirigente do país, pois não era o objetivo da instituição promover uma educação para todos. O método Lancaster foi inserido no Brasil, na tentativa de otimizar os estudos e suprir a falta de professores qualificados.





A carga horária prevista para o ensino de língua portuguesa, também nomeada em alguns currículos como Gramática Nacional, foi, muitas vezes, modificada, mas, nos anos finais do Império a carga horária com 19 aulas superava a do latim. Destacamos também que o ensino da língua portuguesa sempre esteve atrelado ao ensino de gramática.

Na república, as várias mudanças políticas que marcaram o período contribuíram para que o ensino avançasse um pouco em alguns quesitos. Constatamos que o ensino de língua portuguesa se consolida, o que muda de um momento para o outro é a carga horária. Verificamos também que, apesar dos questionamentos bem fundamentados de alguns intelectuais que se opunham categoricamente à preponderância do ensino que valoriza a gramática, a estrutura do ensino no Brasil não se modifica muito. O ensino no período republicano ainda permanece hierarquizado e elitista, muito parecido com o período imperial.

## Referências

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014 [1992].

AZEVEDO, F. de. *A Cultura Brasileira*. 6 ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CASTANHA, A. P. *A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia*. IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012, p. 1-16.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.48, p. 205-222, dez. 2008.



Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: EdUSP, 2008.

FÁVERO, Leonor; MOLINA, Márcia. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-35, 2009.

RAZZINI, Márcia Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1831-1971)*. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2000.

SALINO, E. *O século XIX abre as portas para a educação: o ensino de língua portuguesa no Colégio Pedro II*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX brasileiro”. In: SAVIANI, Dermeval. (et al.). *O legado educacional do século XIX*. 2ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Histedbr, ago. 2005.

Recebido em: 28/08/2022

Aprovado em: 27/11/2022

DOI: <https://doi.org/10.29327/256399.12.1-1>

Licenciado por

