

REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Vera Lucia Harabagi HANNA¹

RESUMO: Apresenta-se um breve histórico da educação brasileira e, ao traçar um panorama do desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras modernas, recupera-se uma ‘memória’ do ensino de idiomas no período.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Brasileira. Ensino de Línguas Estrangeiras. Línguas Modernas.

Para início de conversa

Sempre houve no Brasil identificação estreita entre a Educação, a estrutura humanística e clássica dos currículos e o desenvolvimento do ensino de línguas para o aprendizado de idiomas modernos. Assim, é oportuno notar a observação de Chagas: “a evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira” sendo que uma contém a outra (1957, p. 83). Para o autor, é somente a partir de 1931 que as disciplinas concernentes à área de estudo começam a ser tratadas mais seriamente na escola secundária.

A preocupação principal do ensino brasileiro no período imperial foi a de proporcionar educação diferenciada a uma elite, sendo pouca a atenção conferida à instrução das massas e relegada a um quase abandono a *Escola de Primeiras Letras*. Situação que muito se parecia com a de Portugal, já que a política do colonizador interferia em ambos os países de maneira abrangente, aproximados quanto ao índice de analfabetismo, perto de 80% de suas populações até o início do século XX.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil. verahanna@mackenzie.com.br

Há de se enfatizar que, desde 1808, ao entrar no processo de re-europeização, o país tentava sair da condição de marginalizado quanto à cultura, à economia e ao comércio do mundo ocidental, porquanto o que se apresentava era um retrato vivo do resultado da derrocada do monopólio comercial português. Segundo Gomes (2007, p. 305), as expectativas políticas e econômicas e, conseqüentemente, as perspectivas de futuro de colonizador e colonizado mostravam-se antagônicas — enquanto Portugal se exauria com as guerras napoleônicas, tornando-se “uma metrópole amorfa, empobrecida e humilhada pela longa ausência do rei”, o Brasil, já quase uma ex-colônia, “no mesmo período e pela mesma razão, havia mudado, enriquecido, prosperado e agora contemplava o futuro com esperança e otimismo”; as realidades tornavam-se, desse modo, irreconciliáveis. No contexto sócio-político, destaque-se que a partir da ‘*invasão lusitana*’, os portugueses aqui chegados com a Família Real trouxeram na bagagem os britânicos como fiadores da sobrevivência do Brasil como nação. A Grã-Bretanha, parceira comercial mais importante de Portugal desde o século XVIII, transferiria sua hegemonia nas atividades bancárias, de seguros, de navegação, de comércio, para a colônia. O país estaria, portanto, não sob o domínio português, mas sim, como Portugal, sob a esfera político-econômica dos ingleses. Ao exercer seu poder de jovem imperialista, logo nos primeiros contatos comerciais com os luso-brasileiros aqui estabelecidos, os bretões forneceria, no que tangia às influências linguísticas, não só os empréstimos lexicais que vinham naturalmente acompanhando os objetos importados, mas também ideias, padrões de comportamento, hábitos de consumo, gostos artísticos, referências políticas e, com especial ênfase, novas invenções, que acrescentariam traços culturais originais à vida brasileira e à paisagem urbana nas décadas seguintes. A influência britânica sobre o Brasil nos oitocentos tornou-se tão marcante que se dizia que estavam *londonizando* o país (cf. PALLARES-BURKE, 1997).

No final do século XIX, com a proclamação da República começaria, teoricamente, uma nova era. Entretanto, no que se refere à educação, continuou em vigência o sistema dual, ou seja, de um lado, cabiam à União o dever e o direito da criação de instituições de ensino superior e secundário nos estados e a promoção deste último no Distrito Federal, então sediado no Rio de Janeiro; de outro, cabiam às unidades federativas a criação e o controle do curso primário e profissional (escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes). Característica marcante do início da República

e do novo século que nascia era o surgimento de uma sociedade urbana, composta de ex-escravos, elite aristocrática, uma camada emergente considerada média (composta de intelectuais, padres, militares em franca ascensão), uma pequena burguesia industrial e um grande estrato composto de imigrantes. Com essa nova estrutura, o país já não podia suportar o sistema dual de ensino, simplista por excelência; assim, suas bases sofreriam pressões que iriam, aos poucos, comprometer seus alicerces.

Muitas Reformas Educacionais já vinham acontecendo a partir da criação do Colégio de D. Pedro II, em 1837, e com elas muitos problemas e entraves; algumas nem chegaram a sair do papel e motivos não faltavam para que isso acontecesse. Um dos principais era a barreira formada pela minoria influente, desejosa de manter o *status quo*. Juntava-se a isso a pouca atenção que o governo dava à educação das camadas mais carentes.

Optou-se por examinar neste artigo questões atinentes ao ensino de línguas, a partir de um *corpus* referente ao Período Jesuítico (1549-1759), ao Período Pombalino (1760-1808), ao Período Joanino (1808-1821), e ao Período Imperial (1822-1888). Fazem-se observações que atingem até o início do século XX, ressaltando aspectos que se julgam mais representativos quanto às inúmeras reformas que ocorreram.

O Período Jesuítico, 1549-1759

A história da escola brasileira registra as primeiras experiências do ensino de uma língua estrangeira tão logo o português passa a ser ensinado aos índios com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Desde a fundação dos colégios pioneiros até o primeiro quartel do século XX, houve o predomínio do humanismo clássico na escola do hoje intitulado Ensino Médio, ressalte-se, mesmo após a introdução do ensino das línguas modernas. Esse humanismo apoiava-se no *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Lesu*. Plano de estudos oficial para a educação jesuítica, elaborado pela Companhia de Jesus e publicado em 1599, fora pensado para uniformizar a formação dos que ensinassem e estudassem nos colégios da ordem em qualquer parte do mundo. Era composto de trinta conjuntos de regras que, além de apresentar normas de conduta, de responsabilidade e comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica e administrativa, oferecia instruções sobre organização e administração escolar e um programa com método de ensino e procedimentos pormenorizados. Compreendia as ‘cinco classes’, representadas

pela Retórica, pelas Humanidades e pelas Gramáticas Superior, Média e Inferior. O ensino de línguas, por essa cartilha, centrava-se no Latim e no Grego, reputadas como disciplinas dominantes, e, as demais, como o Vernáculo, não possuía estudo autônomo. O *Ratio Studiorum* obedecia a uma divisão de três períodos, ou cursos, oferecendo os títulos de bacharel, licenciado e mestre em artes, a saber: o nível de Letras Humanas ou Humanidades, com três anos de duração; o nível de Filosofia e Ciências, também denominado curso de Artes, igualmente de três anos (com os níveis de Lógica, Metafísica e Filosofia Moral) e o nível de Teologia ou Ciências Sagradas, de quatro anos. O curso de Letras ou Humanidades (o que equivaleria, hoje, ao Ensino Médio) compreendia o estudo da Gramática, Humanidades e Retórica. Grande ênfase era dada à eloquência, o que justificava o ensino da gramática em três ou quatro anos, fator decisivo na preparação do aluno para o segundo momento, que visava ao aperfeiçoamento da escrita. As regras de oratória, estilo e erudição eram os objetivos primeiros das aulas de Retórica, seguidos de História, Geografia e Cronologia. Após seu término, os alunos estavam preparados para os níveis seguintes de Artes, ou para outras carreiras como Medicina e Direito, que só poderiam ser cursadas na Europa. A grande maioria dos alunos, no entanto, dava por encerrados seus estudos após essa primeira fase.

O início da alfabetização acontecia nas *Escolas de Ler e Escrever*, em que os jesuítas se preocupavam não somente com a língua e a religião da metrópole, mas também com os valores e os modos de vida do colonizador, numa tentativa de substituição da cultura nativa. Ainda que os cursos posteriores privilegiassem o princípio da educação por meio do estudo das línguas clássicas, já havia acontecido uma síntese de elementos linguísticos — portugueses e indígenas, seguidos de africanos. Realce-se o movimento inverso na adoção das línguas indígenas pelos jesuítas — tentava-se adotar uma língua franca que, praticada largamente na região do litoral brasileiro do início da colonização até meados do século XVIII, ficaria conhecida como língua geral, de intercurso, fundamentalmente o tupinambá. Os missionários jesuítas estudaram-na, descreveram-na em artes de gramática, não obstante seu aprendizado fosse comumente informal: aprendiam-na com o intuito de alcançar uma melhor interlocução com os nativos e propunham-se a traduzir para ela as orações, as músicas sacras, as peças teatrais. Falar o dialeto dos locais tornava possível o contato social e o trabalho de catequese. A língua geral era utilizada na vida cotidiana da colônia, falada por brancos e consolidada

pelos bandeirantes, exploradores do território em direção ao interior do país. E o português falado no Brasil começava a diferenciar-se do da metrópole; a base indígena se fazia presente, acompanhada de marcas africanas.

À parte a doutrinação dos nativos, a instrução era direcionada primordialmente à formação da minoria dominante. O ensino de primeiras letras tornara-se uma mera ‘*passagem*’, como define Chagas, para o Curso de Letras, não havendo, em absoluto, a preocupação com a formação profissional daqueles que não pudessem continuar na escola (1957, p. 5). Traço marcante da educação jesuítica, esse distintivo do ensino brasileiro perdurou até pelo menos meados do século XX.

Apesar do predomínio do estudo das línguas clássicas — latim e grego —, em vários momentos, o ensino deste último teve de sofrer adaptações quanto ao que prescrevia o *Ratio Studiorum*. Muitas vezes o ensino do grego foi substituído pelo do tupi para que se viabilizasse a catequese dos gentios. Ao mesmo tempo, aquelas línguas também estavam presentes no aprendizado de outras disciplinas, como a História e a Geografia, estudadas por meio do exercício de tradução dos clássicos. Seguiu-se o plano de ensino que confiava na tradição literária e acadêmica do humanismo clássico; assim, os valores e modelos de inspiração greco-romana renascentista seriam mantidos durante os longos 210 anos em que o ensino no Brasil esteve sob a égide dos jesuítas.

Uma grande ruptura histórica neste processo de educação aconteceria em 1759, quando Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, ministro de D. José I, decide expulsar todos os jesuítas da metrópole e das colônias, confiscando seus bens, sob a argumentação de que a Companhia de Jesus agia como um poder autônomo dentro do Estado português. Esse procedimento encontrava eco em outros países da Europa, onde religiosos eram vistos como um impedimento à implantação da nova filosofia iluminista que se disseminava. A secularização dos empreendimentos missionários, por sua vez, garantiria maior equilíbrio da balança comercial do estado português; dessa forma, mais do que combater a religião propriamente dita, diminuía-se regalias gozadas pelas ordens religiosas nos domínios portugueses.

O Período Pombalino (1760-1808)

Tendo vivido na Inglaterra, Pombal cultivava um pensamento ligado ao Enciclopedismo (defesa da liberdade individual, comercial, industrial). Ape-

sar de ter passado sete anos em Londres (1738- 1743) como enviado especial — Ministro Plenipotenciário —, não escondia sua aversão aos britânicos e aos seus “métodos de dominação econômica” em relação ao comércio português (AVELLAR, 1983, p. 9); acrescente-se, não chegou a aprender o inglês, também pelo motivo de que unicamente o francês era considerado língua diplomática. Mesmo assim, foi marcante a influência da política econômica daquele país em suas ideias, fato que fazia com que sonhasse ver o reino português superar a velha estrutura agrária semi-feudal e entrar na era industrial. Presumia, ainda, que, ao expulsar a Companhia de Jesus, tornar-se-ia iminente a adoção de um novo sistema de educação, de responsabilidade da Coroa Portuguesa.

Durante o período Pombalino, o Estado assumiria, pela primeira vez, os encargos da educação, a metodologia eclesiástica dos jesuítas seria substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. Após reinado absoluto de dois séculos, seguiu-se um período de mais de uma década até que se conseguisse substituir os jesuítas e seus métodos. Pombal não conseguira criar um sistema substituto de ensino adequado nem encontrara professores bem formados, o que acabou resultando numa fragmentação das estruturas administrativas já existentes (ROMANELLI, 1998). Note-se que, apesar de existirem propostas formais, as reformas pombalinas não foram implantadas de fato e este período é dividido como de decadência da educação na colônia, como esclarece Azevedo,

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo *hiatus* que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários formam, na Colônia, os grandes focos de irradiação da cultura. (1976, p. 61)

Houve uma intensa, aguda e sistemática reação antijesuítica ao ser instalada uma comissão chamada de *Diretoria de Estudos*, ou seja, uma espécie de comitê controlador, que proibia o ensino público ou particular sem a sua licença. Assinale-se que as aulas régias não se articulavam entre si, ou seja, cada uma constituía uma unidade de ensino, independente do currículo, ou duração prefixada. Os docentes passaram a ser selecionados através de exames, em concursos, mas em geral era baixo o seu nível em compa-

ração ao dos jesuítas. Tornavam-se, apesar disso, únicos e ‘proprietários’ vitalícios das cadeiras, ficando facultado ao aluno o direito de matricular-se em quantas disciplinas desejasse. Persistiam as ambiguidades: ao lado dos professores régios, mantinha-se a continuidade do predomínio da Igreja nas instituições de ensino, assim como era evidente que a intenção da escola secundária preparava os alunos para ingressarem ou na Universidade de Coimbra ou em quaisquer outras na Europa. A ideia que predominava era a do interesse da metrópole em ‘modernizar’ a elite brasileira para que esta servisse, mais tarde, não aos interesses da fé, mas aos interesses portugueses na Colônia.

Apesar das mudanças, o currículo continuava fundamentado nas mesmas diretrizes do século XVI, ou seja, baseado nos estudos de Gramática e Retórica, muito longe do interesse nas línguas e literaturas modernas. O ensino secundário, que era ministrado em forma de curso no tempo dos jesuítas, passou a ser ensinado em aulas régias, ou seja, avulsas, de Filosofia e Retórica. No tocante à instrução e ao uso de línguas, Pombal proibiu, em 1758, o aprendizado e a prática do tupi e instituiu o português como única língua do Brasil, com o intuito de desprestigiar o poder da Igreja Católica sobre a Colônia. Nas aldeias indígenas, ao mesmo tempo em que os administradores ocupavam o lugar dos missionários e implantavam duas escolas públicas — uma para meninos e outra para meninas — impeliam os alunos a usar a língua portuguesa. O ensino de línguas estrangeiras prosseguia privilegiando o latim e o grego, mas, como assegura Azevedo (1976), e meio às dualidades dessa estrutura escolar começava, lentamente, a se abrir lugar para uma educação mais científica, assim como para o ensino de línguas vivas, como o Inglês, o Francês e as Literaturas Modernas, que passariam a figurar nos currículos,

[...] em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (**francesa e inglesa**²); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução. (1976, p. 56-57)

2 Os grifos nesta citação e em todas que se seguem neste artigo são da pesquisadora.

Apesar das ideias dos enciclopedistas, de caráter social e político, estimularem aqueles que haviam estudado na Europa (também inspirados pela Independência dos Estados Unidos ocorrida em 1776), a escola mantinha-se tradicional.

Período Joanino (1808-1821)

A partir da chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, o país inicia uma busca, a princípio lenta, mas que se torna frenética no fim do século XIX, para se transformar numa nação desenvolvida, acima de tudo, reconhecida internacionalmente. O processo de modernização do Brasil inicia-se com D. João VI, que traz na bagagem as ideias liberais do empirismo inglês e a influência de enciclopedistas franceses. Mesmo antes de chegar ao Rio de Janeiro, o monarca já havia aberto os portos da colônia a outras nações, encerrando séculos do monopólio português. Fica conhecido como ‘o criador de instituições’ e, entre as mais importantes iniciativas, implanta, em 1808, a Biblioteca Pública e a Imprensa Régia, ocorrências que dão início à circulação do primeiro jornal, a *Gazeta do Rio*, no mesmo ano; na Bahia, em 1812, *Variedades ou Ensaios de Literatura*, o primeiro periódico de que se tem notícia; em 1813, a primeira revista carioca, *O Patriota*. Pari passu, são inaugurados os primeiros cursos superiores não-teológicos no Brasil — Agricultura, Química, Desenho Técnico e Botânica — e introduzidos os estudos profissional, militar, superior e artístico. São criados, ao mesmo tempo, escolas especiais e cursos práticos para suprir a grande demanda imediata de pessoal com formação especializada e preparado para atender ao serviço público. Apesar da importância que se atribui à criação do ensino superior, não se deve deixar de anotar que os demais níveis, como a escola primária e a secundária, continuavam sem merecer atenção, o que acentuava uma tradição de educação voltada para uma elite que detinha o poder na Corte. O primário continuava sendo a Escola de Ler e Escrever e o secundário permanecia com o modelo pombalino de aulas régias, em que foram criadas pelo menos vinte cadeiras, dentre as quais as de Gramática Latina, de Matemática, de Desenho, de História, de Retórica e de Filosofia, de 1809 a 1821 (ROMANELLI, 1998, p. 38-39). As línguas modernas pareciam estar galgando um lugar de relevo em 1809. Destaca-se a *Resolução de consulta da mesa do desembargo do Paço de 14 de julho de 1809* (apud CELANE, 2000, p. 221), que “Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Álgebra e Geometria, uma de **Inglez** e uma de **Francez**”. Essa resolução enfatiza a visão pragmática de

D. João VI, que percebia que a formação de novos funcionários exigia, naquele momento, também, o conhecimento de novos idiomas. O interesse pelo aprendizado da língua francesa, sinônimo de erudição e cultura, justificava-se, pois a vida intelectual no Brasil, assim como em todo o mundo ocidental, seguia o modelo francês, sobretudo após 1789. O objetivismo prático confirmava que o ensino da língua inglesa, por seu lado, tornava-se igualmente imprescindível, já que facilitaria sobremaneira o contato comercial com a Inglaterra. Leia-se, além disso, naquele documento, que juntamente às disciplinas da área das ciências exatas, determinava-se a conveniência da introdução das duas línguas para que se completasse a educação literária na instrução pública, ainda que de modo tradicional, clássico,

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas **francezas** e **ingleza**, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto lugar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrução publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de **língua franceza**, e outra de **ingleza** (apud CELANE, 2000, p. 222).

Acentuando o caráter prático que justificava o ensino das duas línguas, aconselhava-se que os professores não se esquecessem de ensinar o ‘*bem falar e o escrever*’, assim como vislumbrava-se a importância do binômio língua-cultura naquele aprendizado:

E pelo que toca à matéria do ensino, ditarão [os professores] as suas lições pela Grammática que for mais conceituada, emquanto não formalizem alguma de sua composição; habilitando os discípulos na pronuniação das expressões e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em **bem fallar e escrever**, servindo-se dos melhores modelos do século de Luís XIV. (apud CELANE, 2000, p. 222)

Entendia-se, do mesmo modo, naquela resolução, a preocupação em conhecer o lugar e as tradições do povo da língua-alvo, assim como o ‘*idiotismo da língua*’ – ou seja, seus traços e construções peculiares, assim como que se considerasse, em suas ‘*traducções*’, não o sentido literal mas sim os dos elementos que a constituíam,

e fazendo que nas **traducções** dos lugares conheçam o genio, e **idiotismo da língua**, e as bellezas e elegancias della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. (apud CELANE, 2000, p. 222)

Uma concepção clássica de ensino das línguas vivas era condição *sine qua non* para a introdução das disciplinas no currículo, bem como era ressaltada a necessidade da comparação com a língua pátria a partir dos usos de literatos quinhentistas:

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discipulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Grammatica Latina. [...] Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a língua patria se escolherão os autores clássicos do século de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos literatos (apud CELANE, 2000, p. 222)

Quanto à contratação dos docentes, não traz a resolução nenhum pormenor, mas é possível encontrar em Almeida (2000) alguns dados sobre a nomeação dos primeiros professores de Francês e de Inglês. Em 26 de agosto de 1809, em carta assinada pelo próprio rei, para a cadeira de Francês, foi contratado o Pe. René Boiret, que lecionava a mesma matéria no Colégio Real dos Nobres, em Portugal. Em 9 de dezembro do mesmo ano, foi designado o padre irlandês Jean Joyce, o primeiro professor de língua inglesa do país. Podia-se ler na nomeação que “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” (2000, p. 42). Ainda de acordo com o mesmo autor, há registro a respeito do interesse pelas línguas modernas demonstrado por D. João VI, como indica aviso de 8 de julho de 1811:

Uma escola de Educação, fundada no Rio de Janeiro, por volta de 1808, pelo Pe. Felisberto Antônio de Figueiredo e Moura, na qual se ensinavam o Português, o Latim, o **Francês**, o **Inglês**, a Retórica, a Aritmética, o Desenho e a Pintura obteve a proteção do governo e, neste sentido, foi determinado que os alunos deste estabelecimento fossem isentos da prisão e do recrutamento. (2000, p. 47)

Em termos práticos, no que se refere à exposição da língua inglesa no cotidiano das grandes cidades, observa-se que a imprensa escrita teve um papel preponderante em sua divulgação, através, principalmente, do anúncio de venda de produtos britânicos. Os jornais divulgavam um novo estilo de vida ao apregoar as inovações, não só de caráter tecnológico, mas também arquitetônico, de moda, de comportamento social, assim como divulgava obras

e ideias literárias e políticas. Para que se entendessem melhor as novas tendências e o idioma que as acompanhavam, era preciso conhecê-lo. Gilberto Freyre apresenta, em *Os Ingleses no Brasil* (2000), anúncios de professores ingleses ou de língua inglesa, encontrados nos jornais cariocas desde a primeira metade do século XIX, como o de ‘*Professora Ingleza*’, saído na *Gazeta do Rio de Janeiro*, de 8 de fevereiro de 1809:

Na Rua do Ourives nº 27 mora huma **Ingleza** com casa de educação para meninas que queirão aprender a ler, escrever, contar e falar Inglez e Portuguez, cozer e bordar, etc. (apud FREYRE, 2000, p. 266).

Outro exemplo, do mesmo jornal, de agosto de 1809, oferece o ensino da língua inglesa com ênfase na gramática:

Quem quizer aprender a **Lingoa Ingleza** grammaticalmente com perfeição em pouco tempo, há de fallar com Francisco Ignácio da Silva, o qual entrega hum bilhete com o nome ao mestre, natural de Londres. [E na mesma *Gazeta* anunciava João Loureço Toole]:... professor de **Lingoa Ingleza**; estabelece Aula da dita Lingoa, a qual ensina grammaticalmente, como também Arithmetica e Escripuração dobrada (apud FREYRE, 2000, p. 270).

Mais de dez anos mais tarde, o ensino de inglês se destinava a meninos e meninas e não faltaram também colégios que, já nas primeiras décadas do século XIX, incluíram estudos mais práticos em seus currículos, inclusive o ensino de línguas, como se nota no anúncio de um ‘*Collegio Inglez*’, no *Jornal do Commercio* de 1827:

Línguas Latina, Portugueza, **Ingleza**, **Franceza**, e **Hespanhola**, gramaticalmente, Historia e Geographia, Lógica, Rhetorica e elocução Escripta, Arithmetica, e Escripuração de livros por partidas dobradas, Álgebra e Geometria, Dezenho e Dança (apud FREYRE, 2000, p. 269).

À guisa de exemplo, sobre a influência britânica no país, que mais tarde justificaria o ensino definitivo e obrigatório daquela língua, registre-se que, além do incentivo às disciplinas práticas, os britânicos também incentivaram o início da co-educação e até a mudança do tipo de caligrafia. Com isso, a rigidez perpendicular da antiga letra dos portugueses foi sendo substituída por uma inclinação de trinta e cinco graus, própria da letra à inglesa. Ademais, a hege-

monia econômica, curiosamente, impunha que tinta e papel para essa escrita também fossem ingleses: a *Real Japan Ink* e o papel *Bath*, o pergaminho usado para registrar documentos importantes (cf. FREYRE, 2000, p. 243).

Em 1830, a busca por aulas particulares, segundo reclame no *Jornal do Commercio*, não parecia, ser muito alentadora, haja vista o aviso para encontrar professores de língua inglesa nativos,

Deseja se saber, se nesta Corte existe alguma **aula Ingleza**, cujo mestre seja também **Inglez**; pede-se o favor de anunciar a sua moradia por este Jornal, a fim de se hirtar do ensino de hum menino que já aprende a hum anno o mesmo idioma (apud FREYRE, 2000, p. 270).

O curto Período Joanino, compreendido entre 1808 a 1821, marca o início da re-europeização do país. O contato com outros povos e ideias, assim como a necessidade imediata de uma reorganização administrativa, animou o desenvolvimento da vida urbana não só do Rio de Janeiro, mas de Salvador e de Recife. As duas primeiras décadas do século XIX, após a chegada da Corte ao Brasil, são consideradas de grande relevância para a educação brasileira, já que o Período Pombalino havia reduzido a educação a uma quase estagnação. O fato de as instituições criadas por D. João VI terem surgido, pela primeira vez, de necessidades do país, ainda que em função de ser sede do reino português, é avaliado como extremamente positivo. Além disso, ao romper com o ensino jesuítico colonial, são as novas instituições que dão origem à estrutura do ensino imperial.

O Período Imperial (1822-1888)

Ao mesmo tempo em que grandes mudanças ocorriam no Brasil, o povo português estava insatisfeito em relação à demora do retorno da Família Real e o conseqüente abandono de seu território em mãos inglesas, responsáveis por vários excessos na expulsão das tropas napoleônicas em 1809. Em razão de tal descontentamento, acrescido da pressão dos políticos portugueses no sentido de que fossem fechados os portos brasileiros e restabelecido o monopólio comercial, tem início a Revolução Constitucionalista na cidade do Porto, que faz apressar a volta de D. João VI a Portugal em 1821, precipita a proclamação da independência do Brasil em 1822 e força a outorga de uma Constituição brasileira em 1824, que perduraria por todo o período imperial.

No que diz respeito à educação, o Art. 179 daquela Lei Magna dizia que estava garantida a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, assim como a criação de “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (RIBEIRO, 1998, p. 43). O documento ainda abolia o privilégio do Estado para oferecer instrução.

Outro fato de destaque nesse período é a adoção do Método Lancaster, em 1823, transformado em ‘Método Oficial’, pela Lei de 15 de outubro de 1827. Aquele método já fora experimentado na Europa, levado da Índia para a Inglaterra, e seu uso apoiava-se, especialmente, na tentativa de se suprir a falta de professores. Era conhecido também como ‘Ensino Mútuo’, em que um aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. Avalia-se que a aplicação do Método Lan-casteriano não obteve o resultado esperado e apenas serviu para diminuir as despesas da Coroa com a contratação de professores.

Em relação ao ensino de línguas modernas, é sabido que o francês já tinha algum destaque desde o início do século XIX. Almeida (2000) informa que, quando foi criada a Academia de Ensino da Marinha, no Rio de Janeiro, em 1808, “exigia-se o conhecimento do Francês para ser admitido” (p. 47). O mesmo acontecia na Academia Militar Real do Rio de Janeiro, fundada em 1810, em que “o curso era de sete anos e todos os livros escolares eram em francês” (p. 47). O inglês, no entanto, passou a fazer parte dos exames de admissão para os cursos de Direito somente em 1831, quando sete disciplinas (Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria) foram incorporadas aos Estatutos das Academias de Ciências Jurídicas do Império. Em 1832, o inglês passou a fazer parte, ao lado do francês, de maneira opcional, do exame de admissão para os Cursos de Medicina.

É necessário que se considere a instalação da Impressão Régia no Rio de Janeiro como um dos maiores destaques da abertura intelectual do país, pois além de inaugurar um novo momento histórico e cultural, abriu caminho para o surgimento de casas editoriais, tipografias e de um mercado de livros até então inexistente. Em 1812, a Biblioteca Pública é franqueada à coletividade e registra-se, como lembra Almeida (2000), além daquela, a existência de numerosas associações literárias e científicas, públicas e privadas, entre as quais, a biblioteca inglesa *British Subscription Library*, fundada em 1826, portadora de 12.000 volumes à época (p. 21). A procura por aulas de inglês, observada anteriormente, remete à questão da existência de livros de

autores de língua inglesa encontrados no Brasil no período. É oportuno notar que estudos mais recentes, como aqueles efetuados por Vasconcelos (2004), contradizem informações de que apenas literatura francesa era procurada ou, então, de que as obras da língua inglesa eram lidas em versões francesas. A autora revela que havia, na ocasião, uma presença expressiva de romances ingleses, quer no original, quer traduzidos. Entre os escritores mais lidos estava Walter Scott, com dezenas de obras no original e traduzidas, sendo que a mais popular era *Ivanhoé e suas aventuras*, que constavam do catálogo do Gabinete Inglês de Leitura, da Biblioteca Fluminense (fundada em 1847), do Gabinete Português de Leitura Rio de Janeiro, (fundado em 1837) e da *British Subscription Library*. Em segundo lugar estava Charles Dickens, com outras dezenas de obras, destacando-se *David Copperfield*, *Great Expectations*, *Oliver Twist*, em inglês, francês ou em tradução portuguesa, e de *Christmas Carols*, de 1843, encontrado no Gabinete Português de Leitura. Seguiam-se Daniel Defoe com *As Aventuras de Robinson Crusoe*, Robert Louis Stevenson, com *A Ilha do Tesouro*, vários romances de Edgard Allan Poe, das irmãs Bronte, de Jane Austen, de Joseph Rudyard Kipling, para citar apenas alguns. Circulavam, também, textos de pensadores e poetas, como Geoffrey Chaucer, Samuel Coleridge, Henry Wadsworth Longfellow, o ensaísta escocês Thomas Carlyle, o filósofo e economista político John Stuart Mill, o filósofo Herbert Spencer. De Jonathan Swift, famoso por *Viagens de Gulliver a vários países remotos*, foram encontradas traduções portuguesas de 1793, 1836 e 1870 na Biblioteca Fluminense e no Gabinete Português de Leitura. Esses e outros escritores de língua inglesa e suas obras, lembre-se, são citados inúmeras vezes por Machado de Assis em suas crônicas, direta ou indiretamente.

Apesar dessas iniciativas, o ensino brasileiro, até meados do século XIX, ainda padecia da herança recebida da colônia, ou seja, tinha poucas escolas primárias e médias em mãos de eclesiásticos e alguns seminários episcopais destinados a uma pequena minoria nobre da corte. Em 1834, com o *Ato Adicional da Reforma Constitucional*, a educação primária e secundária ficaria a cargo das províncias, restando à administração nacional o ensino superior. O objetivo era a descentralização do ensino e um aumento do número de escolas elementares, intuito só atingido por poucas províncias, como a de São Paulo, por exemplo, que passava por um grande avanço político-econômico, ao mesmo tempo em que recebia imigrantes europeus que prezavam a educação como forma de ascensão social.

Mais uma vez, impera o sistema dual de ensino, com superposição dos poderes central e provincial, o que, a longo prazo, definiu a composição da estrutura e grade curricular da escola secundária. O ensino profissionalizante ou técnico era desprezado e considerado desonroso pelo regime escravista que dava grande ênfase à educação literária e retórica. A descentralização acarretou um desenvolvimento das escolas secundárias particulares, principalmente nas capitais e províncias.

Criado pelo Governo Federal, em 1837, o Colégio de Pedro II constituiu-se na única instituição de cultura geral fundada durante o Império. Após a criação do Colégio, destinado a servir de padrão de ensino, houve várias tentativas de mudança na educação brasileira, com inúmeras reformas relativas à organização escolar como um todo. A instituição passou por momentos considerados de franco progresso, mas inúmeras vezes atravessou fases de estagnação e retrocesso, à mercê das reformas políticas e ministeriais. A predominância dos estudos literários e retóricos do Colégio, de característica fortemente europeizante e aristocrática, ainda revelaria uma verdadeira obsessão com os estudos superiores, não havendo, em absoluto, preocupação com a educação do povo. É possível registrar-se um avanço na escola brasileira secundária após a criação do Colégio de D. Pedro II, ainda que a essência da orientação quinhentista fosse mantida — o currículo inicial do colégio demonstra forte interesse no latim e grego, por exemplo. A língua inglesa, de acordo com o decreto de 2 de dezembro de 1837, entrou para o currículo das escolas que se dedicavam ao ensino secundário de fato, ocasião em que Bernardo de Vasconcelos, regente interino do Colégio, decreta que naquele educandário “serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria, e astronomia” (*Anuario do Collégio Pedro II*, 1914, p. 42). Dedicase, pela primeira vez, uma maior atenção às línguas modernas. Em 1841, quando o curso completo da instituição passou para sete anos, juntamente com as clássicas, as línguas modernas passaram a fazer parte de quase todas as séries, conforme palavras de Azevedo:

[...] as matemáticas e as ciências físicas, químicas e naturais amontoavam-se nos três últimos [anos], enquanto o grego é ensinado em quatro, e o latim, **o francês e o inglês se estendem pelos sete anos**, apresentando o latim maior número de lições do que o de quaisquer outras disciplinas. Esse plano de estudos consagra no Colégio Pedro II

um **ensino secundário de tipo clássico**, com predominância dos estudos literários e adaptado menos às condições especiais do meio do que às tradições morais e intelectuais do país. (1976, p. 79)

Em 1855, o ministério de Couto Ferraz introduz alterações consideráveis no ensino, que visavam às exigências culturais e sociais do Brasil de então. O ensino secundário passou a ser ministrado em sete anos, seguindo orientação dos liceus franceses, divididos em dois ciclos: um ciclo de quatro anos, semelhante ao antigo ginásio, chamado de ‘estudos de primeira classe’, e outro de três que lembra o antigo colegial, os ‘estudos de segunda classe’. Tal orientação foi mantida até 1900 quando o tempo foi reduzido para seis anos. Obteria o grau de Bacharel em Letras o aluno que terminasse os dois ciclos, interesse esse de quase todos que o frequentavam. Constavam do exame de admissão, de acordo com o **Decreto n. 1.601, de 10 de maio de 1855** (GPHELB, 2006), para os cursos superiores, provas de versão de autores clássicos latinos, e de renomados escritores em francês e em inglês, assim como trechos de autores nacionais deveriam ser traduzidos para a língua pela qual se optasse para o exame.

Tanto o currículo das línguas clássicas como o das modernas sofreram várias alterações após serem inseridas no Ensino Secundário. Como demonstrará o quadro, na conclusão desse artigo, a Reforma Couto Ferraz, ao mesmo tempo em que dedicava dez anos de estudo ao latim e ao grego, destinava, pela primeira vez, nove anos ao francês, ao inglês e ao alemão, mais um, facultativo, ao Italiano — medida que se manteve mais ou menos estável até o fim do regime imperial.

Em 1857, acontece a reforma do Marquês de Olinda que, segundo o *Anuario do Collégio Pedro II* de 1914 (p. 68), dividiu a instituição em dois estabelecimentos, o Internato e o Externato e acrescentou um 5º ano aos estudos de primeira classe. Nessa série foi incluído o inglês, ao lado do francês, alemão, italiano, latim e grego. O número de aulas de língua estrangeira nunca foi consensual, passando por inúmeras modificações num eterno câmbio de horas entre os idiomas, o que ocasionou, com o passar dos anos e a vontade dos ministros, a diminuição do número final de horas semanais para aquelas disciplinas. O auge e a decadência no estudo de línguas estrangeiras, na verdade, seguem o próprio auge e desprestígio por que passou a Escola Secundária durante o Império e a Primeira República, numa eterna tentativa de

adaptar o país e o ensino às mudanças que ocorriam celeremente pelo mundo. Chagas (1957) afirma que o estudo de línguas estrangeiras somente passou a ser levado a sério no ensino secundário oficial a partir de 1931, com a Reforma Francisco de Campos, que destinou seis horas por semana ao ensino do latim e dezessete ao estudo de línguas modernas. Para Chagas, essa primeira experiência séria para atualizar o estudo de idiomas modernos permite engergar no desenvolvimento da didática do ensino de línguas estrangeiras no Brasil “duas fases claramente definidas: ‘antes de 1931’ e ‘depois de 1931’.”

Em 1860, o inspetor geral Euzébio de Queiroz explica em relatório que deveria haver o acréscimo de um ano para o estudo do francês — à época dado em três anos enquanto ao inglês eram dedicados quatro, como relata Almeida (2000):

[...] é útil consagrar um ano mais ao estudo do francês; ele baseia sua opinião na dificuldade gramatical desta língua, **maior que a da língua inglesa** à qual se dedicam quatro anos e somente três para a língua francesa. (p. 103)

A Reforma Paulino de Souza, de 1870, pretendia imprimir aos estudos realizados no Colégio Pedro II um caráter formativo, habilitando os alunos não só para os estudos superiores, mas para a vida e, acima de tudo, pretendia que a instituição fosse capaz de competir com os estabelecimentos particulares no aliciamento de candidatos às Academias. Apesar de ser “uma fase rica de propostas de reformas de quase todas as instituições existentes”, como assegura Ribeiro (1998, p. 65), em 1872, o Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias. O índice de analfabetismo é de 66,4% e as reformas, baseadas no liberalismo e cientificismo do século XIX, não surtem o efeito esperado, pois pareciam estar longe da realidade.

Segundo o Grupo de Pesquisa História do Ensino de Línguas no Brasil (2006), o Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870, dizia que o ensino de línguas estrangeiras seria comparável ao de Língua Portuguesa e, quanto às Línguas Vivas, enfatizava, pela primeira vez, a habilidade oral, assim como sugeria um “aperfeiçoamento nas línguas latina, francesa e inglesa” com “preleções elementares” sobre a índole, formação e progresso de cada uma delas, alternadas com a leitura, tradução e “apreciação litteraria” dos “autores clássicos”.

Colégios laicos e as primeiras escolas protestantes destacam-se nessa época por trazer as ideias pedagógicas americanas e propagá-las no Brasil. Em São Paulo, é fundada a Escola Americana, em 1870, que se dedica ao ensino elementar e, dez anos mais tarde, à escola secundária — ambas do Mackenzie College, hoje, Escola Americana e Colégio Presbiteriano Mackenzie, que serviriam de modelo para a escola pública em São Paulo no início da República:

[...] na realidade, transplantavam para o Brasil as experiências que os Estados Unidos haviam desenvolvido, a partir das inovações que receberam da Europa. O pragmatismo americano ainda não havia encontrado sua expressão filosófica e já a escola americana atendia às exigências das condições sócio-culturais de sua clientela (REIS FILHO, 1974, apud RIBEIRO, 1998, p. 68).

No Decreto n. 6.130, de 1º de março de 1876 (GPHELB, 2006), com exceção do grego, houve uma diminuição considerável no número de aulas de línguas estrangeiras — o alemão e o italiano já haviam sido extintos na reforma de 1870; o latim e o francês ficam com apenas metade de suas aulas, respectivamente 3 e 2 anos de estudo, e o inglês passa de 4 para 1 ano, sendo ensinado apenas no 5º ano, assemelhando-se ao programa de francês e ao de línguas clássicas, com a exceção da conversação.

Em 1879, o Conselheiro Leôncio de Carvalho realiza uma reforma de ensino que permitiria “a cada um expor livremente suas ideias e ensinar as doutrinas que acredite verdadeiras, pelos métodos que julgue melhores”, pois defendia que os Estados Unidos e países europeus prosperavam em consequência da “adoção do princípio de liberdade de ensino” (RIBEIRO, 1998, p. 67). Ao mesmo tempo, manteve as matrículas avulsas e introduziu a frequência livre e os exames vagos no Externato do Colégio de Pedro II, que continuava com um ensino secundário propedêutico e seletivo. No currículo de línguas estrangeiras houve apenas acréscimo de uma aula a mais na cadeira de inglês, que passou a ser ensinado no terceiro e quarto anos.

A Reforma do Ministro Homem de Mello, em 1881, foi a última do período imperial e merece destaque, no *Anuario do Collegio Pedro II*, de 1914, pelo fato de ter sido dada maior atenção ao ensino de Português, até o 5º ano, feito a partir de então, com desdobramentos nas séries seguintes:

sendo continuado no 6º pela Retórica, Poética e Literatura Nacional e terminando no 7º pela história da Língua, pelo seu estudo comparativo com as outras línguas românticas [...] e pela análise das diferentes fases da literatura lusitana. (1914, p.84)

Quanto às outras línguas, “o Latim seria estudado do 2º ao 5º ano e o Inglês no 4º e 5º ano, o Alemão e o Grego no 6º e 7º ano, o Italiano no 7º” (1914, p. 86-87).

É necessário ressaltar que àquela data, embora o currículo das línguas clássicas e modernas tenha sofrido constantes perdas e ganhos no número de horas de estudo, nada é comparável à falta de atenção dedicada ao estudo da língua portuguesa. Comparativamente, como explica Chagas, espantava que, embora fossem ensinadas sete línguas,

[...] ‘além de Retórica e Literatura, ‘entre essas línguas’ o Português nem sequer aparecesse no plano de 1876; ou aparecesse com menos de 1% nos de 1841 e 1878; com menos de 10% nos de 1853 e 1857; e com menos de 15% nos de 1862 e 1870; para surgir 27,7% no de 1881; sempre considerando isoladamente a área de Letras (1978, p. 20).

Não se pode deixar ainda de comentar que o interesse no idioma nacional teve lugar na escola secundária apenas pela razão de passar a ser exigido como preparatório para os exames de ingresso aos cursos superiores.

Ao se estudar a evolução do ensino no país como um todo, conclui-se que o Brasil chegava ao final do século XIX numa situação quase calamitosa. Segundo Morais (1989), no final do século XIX, o país contava com poucas escolas primárias — 250 mil alunos em cursos primários, num total de 14 milhões de habitantes — ou seja, pouco havia sido feito para a educação básica. No que se refere à frequência nos cursos superiores, em 1864, havia 826 alunos estudando Direito (essa preferência aumentaria ainda mais), 294 na Escola de Medicina, 154 em Engenharia e 109 na Escola Militar (p.103).

Sabe-se que após 1870, com o fim da Guerra do Paraguai, aumentam as campanhas abolicionistas e republicanas e setores descontentes da igreja e dos quartéis promovem movimentos que levam à queda da Monarquia. A educação refletia as incertezas do período: a instrução pública, em algumas províncias, encontrava-se em grande atraso enquanto em outras havia muita lentidão. Em poucas era sensível o progresso, mas nenhuma apresentava um resultado que pudesse ser considerado satisfatório, quer pelo número e ex-

celência de professores e estabelecimentos de ensino, quer pela frequência e aproveitamento dos alunos.

Ao cair a Monarquia em 15 de Novembro de 1889, o Governo Provisório, em que dispunha de grande influência Benjamin Constant, professor afamado e adepto do Positivismo, reformou profundamente a instrução em todo país. A Reforma de Benjamin Constant, **Decreto n.º 1.075, de 22 de novembro de 1890**, tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. As línguas estrangeiras modernas sofrem mais uma vez um corte de aulas no currículo da escola secundária e diminui-se um ano no estudo do latim. Eliminam-se o italiano, a retórica e do estudo das literaturas estrangeiras, substituído pelo da História da Literatura Nacional. O inglês, juntamente com o alemão, passa a ser disciplina optativa nos estudos de primeira classe, oferecido do 3º ao 5º ano. A reforma de Benjamin Constant não foi colocada em prática, ele foi afastado do ministério e faleceu no ano seguinte.

As línguas modernas retomaram relativa importância, novamente, com a Reforma Fernando Lobo, Decreto n.º 1.041, de 11 de setembro de 1892, em 1892. O latim, o francês e o alemão passaram a ter o mesmo tempo de estudo que as línguas clássicas – três anos – fazendo parte dos exames nos institutos oficiais de ensino secundário dos estados.

Em 1898, a nova Reforma Amaro Cavalcanti, Decreto n.º 2.857, de 30 de março de 1898, institui um novo regulamento para o colégio de D. Pedro II, o “Curso Propedêutico ou Realista”, de seis anos, e o “Curso Clássico ou Humanista”, de sete anos, que dá, mais uma vez, prioridade às disciplinas humanísticas — História da Filosofia, Latim e Grego. As línguas vivas, inglês, alemão e francês eram oferecidas em quase todos os anos dos dois cursos, como optativas, versão que perdurou quase que integralmente nas duas décadas seguintes. Com o ministro Epitácio Pessoa, Decreto n.º 3.890, de 1.º de janeiro de 1901, em 1901, aquelas línguas voltam a ter um aspecto pragmático, perdendo o tratamento literário.

Até 1931, quando se verifica uma mudança de paradigma no ensino brasileiro — formação do aluno com vistas aos grandes setores da atividade nacional —, verifica-se um movimento pendular entre a visão prática do ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas ‘evoluções literárias’, nos variados regulamentos que se seguiram. É naquele ano, com **Portaria de 30 de junho de 1931**, que se enfatiza, como procedimento de ensino oficial

das línguas vivas, nas aulas de francês, de inglês e de alemão a utilização do ‘Método Direto Intuitivo’, ou ‘Método Direto’— metodologia monolíngue de ensino de língua estrangeira centrada somente no uso da língua alvo em sala de aula, idealizada no final do século XIX, por François Gouin, com o nome de *Series Method*, tornando-se mais tarde, o *Direct Method*. Foi uma das primeiras reações ao excesso de explicações de regras gramaticais e memorização de listas de vocábulo; em seu lugar, o aluno aprenderia por meio da associação direta de palavras e frases com objetos e ações; o uso da língua materna e a tradução são quase que proibidas nessa percepção.

O período da Primeira República (1889-1929) constituiu-se de uma série de reformas no ensino, tão indefinidas quanto as da fase anterior, tornando-se apenas um prolongamento do Império. Fica evidente que, conquanto tivesse havido por volta de oito reformas empreendidas durante trinta e cinco anos, elas não serviram para apresentar resultados positivos na educação brasileira como um todo, pois a preocupação primeira de preparar jovens para o curso superior continuava incoerentemente a se perpetrar, em detrimento da escola básica. Entrava-se no novo século continuando a buscar inspiração nos modelos europeus que, paulatinamente, ganhavam a concorrência dos padrões americanos, seguindo a tendência marcante do século XX. Inspirações à parte, a história demonstra que, embora as pretensões fossem elevadas, correriam outros trinta anos até que as reformas na educação começassem a apresentar algum resultado positivo: isso só aconteceria a partir da Reforma Francisco de Campos, em 1931.

Considerações finais

Muitos foram os que, em geral, com pouco conhecimento dos problemas educacionais, apresentaram projetos de reforma do ensino, as quais, no entanto, não lograram resolver os graves problemas educacionais brasileiros. Não somente faltava infraestrutura institucional como também vontade e apoio político das classes mais abastadas, que temiam ideias efetivamente reformadoras. O resultado desastroso a que se chegara em 1890, no Brasil, era o índice de 85% de analfabetos, sendo que a virada do século apresentaria, igualmente, um número nada otimista de 75% de analfabetos que perduraria até 1920, segundo o *Anuário Estatístico do Brasil* de 1936. Com referência à evolução do ensino de línguas estrangeiras, o quadro abaixo, baseado nos da-

dos de Chagas (1957, p. 87), demonstra claramente, como expusemos ao longo deste artigo, o desprestígio sofrido por aquelas disciplinas, que acompanha, como já se disse, o próprio desprestígio da escola secundária brasileira.

Por Períodos de Estudo							
Data	Reformas	<i>Línguas Clássicas</i>		<i>Línguas Modernas</i>			
		Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano
1855	Couto Ferraz	7	3	3	3	3	1 (Facultativo)
1857	Marquês de Olinda	7	2	3	4	2	1 (Facultativo)
1862	Sousa Ramos	7	2	3	4	2	2 (Facultativo)
1870	Paulino de Souza	6	2	4	4	-	-
1876	Cunha Figueiredo	3	2	2	1	2 (Facultativo)	-
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	2	2	2	-
1881	Homem de Melo	4	2	2	2	2	1 (Facultativo)
1890	Benjamin Constant	3	2	3	3 (opcional)		-
1892	Fernando Lobo	3	3	3	3	3	-
1900	Epitácio Pessoa	3	3	3	3	3	-

Mais do que a constante redução do tempo dedicado ao ensino de línguas estrangeiras e da crescente mudança de currículos, demarcadas no quadro, o início do século registra falta de qualidade no ensino, oferecido ainda somente a uma pequena parcela da população, interessada, geralmente, apenas na busca de um diploma — fenômeno que ficou conhecido como ‘bacharelismo’ —, segurança e ascensão profissional. O bacharel em Direito tornara-se uma nova constante na vida política brasileira, com carreira valorizada na conjuntura sócio-político-cultural da época. Em resumo, persistia o ensino secundário já considerado de má qualidade no Império. O Brasil adentra o novo século atingido pelo confronto de ideias entre correntes divergentes e

a existência de novas forças sociais, sobretudo aquelas relacionadas com as modificações na estrutura econômica, que, influenciadas pelos movimentos europeus, reforçam a incerteza do caminho a seguir. Os resultados relativos ao índice de analfabetismo indicam que o Brasil não conseguia tirar o atraso de séculos de colonização portuguesa e alcançar a velocidade do passo dado pela Europa e os Estados Unidos com a Revolução Científico-Tecnológica. Havia um clima de enaltecimento do cosmopolitismo, identificado com a vida e os padrões europeus e valores burgueses. Aqueles que faziam parte das elites pareciam não esconder que almejavam ser menos ‘brasileiros’, enterrar o passado colonial, escravocrata e esconder a vergonha do Brasil de ser pobre e negro. A tentativa da formação do que seria uma identidade brasileira era também estimulada pelo programa de incentivo à imigração, com o objetivo claro de que os europeus trariam prosperidade econômica e social e europeizariam e ‘embranqueceriam’ a sociedade brasileira. Procurava-se, com a integração dos imigrantes ao trabalho, um ideal de construção de uma nacionalidade (HANNA et al, 2006, p. 66).

A *Belle Époque*, momento em que a cena cultural fervilhava com o cinema e que a arte alcançava novas formas com o Impressionismo e a *Art Nouveau*, é bruscamente interrompida com a deflagração da Primeira Guerra Mundial. No Brasil, a *Belle Époque Tropical* abrange aproximadamente o período pós-república, de 1900 a 1920 — ocasião em que o país, aproveitando o momento de mudança drástica no padrão do comércio mundial, amplia suas exportações para as nações beligerantes, ao mesmo tempo em que cria novas indústrias para substituir parte dos artigos importados.

Como se posicionaria a educação no Brasil nesse contexto de mudanças sócio-econômico drásticas? Como acompanhar as novas ideias propagadas em âmbito internacional, surgidas de grupos de estudiosos europeus e americanos que rompiam com o ensino tradicional e propunham reformas educacionais que transformariam a concepção de educação no mundo ocidental? Para que se tente entender o difícil período que enfrentaria a educação brasileira até aproximadamente 1930, no que se refere à equiparação do país às potências europeias e americanas, é preciso lembrar que, enquanto o Brasil ainda não conseguira solucionar o índice de aproximadamente 75% de analfabetos, as matrículas nas universidades americanas haviam triplicado durante a década — de 250.000 estudantes em 1920, passaram a 750.000 em 1930 (LANE; O’SULLIVAN, 1999).

Faz-se imperativo citar apenas alguns dos nomes mais importantes, responsáveis por mudanças surpreendentes no modo de pensar a educação, como um todo, nas primeiras décadas do século XX e já em prática nos países de que se originavam. São eles: o educador escocês Alexander Sutherland Neil, que funda em 1921, na Inglaterra, a *Escola Summerhill*; a educadora italiana Maria Montessori, que edita, no mesmo ano, o *Manual da Pedagogia*. Em 1923, é a vez de Jean Piaget lançar a obra *A linguagem e o pensamento na criança*, e, no ano seguinte, *O raciocínio e o julgamento na criança*. O filósofo, reformador e educador americano John Dewey, um dos fundadores da Escola do Pragmatismo, que já havia lançado em 1887, *Psicologia*, em 1899, *Escola e Sociedade* e que, em 1916, editaria uma das obras mais extraordinárias na área da Pedagogia Moderna, *Democracia e Educação*. Mas essa é uma outra história, que fica para uma outra vez.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. Considerations regarding the course of foreign language teaching in Brazil: XVI - XIX Century. **Revista do Gel**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 207-231, 2009.

ABSTRACT: *The aim of this article is to present a brief history of the Brazilian education. We draw a panorama of the development of the teaching of modern languages and recollect language instruction memory of the period.*

KEYWORDS: *Brazilian Education. Foreign Language Teaching. Modern Languages.*

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)** História e Legislação. Brasília: INEP/ PUC SP, 2000.

AVELLAR, Hélio de Alcântara. **História administrativa do Brasil:** a administração pombalina. 2. ed. Brasília: FUNCEP/Editora da Universidade de Brasília, 1983.

_____. **A transmissão da cultura...** São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. (Parte terceira da 5. ed. da obra “A cultura brasileira”)

CELANE, Maria Antonieta Alba. O ensino de Língua Estrangeira no Império: O que mudou? In: BRAIT, Beth; BASTOS, Neusa (Orgs.). **Imagens do Brasil:** 500 anos. São Paulo: EDUC, 2000. p. 216-248.

CHAGAS, Valmir. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COLLEGIO PEDRO II. Anuario do Collegio Pedro II, 1º Anno, 1914. **Revista dos Tribunaes**, Rio de Janeiro, 1914.

FREYRE, Gilberto. **Inglese no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2000.

GPHELB, Grupo de Pesquisa História do Ensino de Línguas no Brasil, da Universidade Federal de Sergipe. 2006. Disponível em: <http://www.ufs.br/gphelb/index.htm>. Acesso em: 21 de dezembro de 2008.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. 9. reimpressão. São Paulo: Editora Planeta do Brasil Ltda., 2007.

HANNA, Vera L. Harabagi; BASTOS, Neusa; PIRES, Regina. Gramaticografia Novecentista: Raízes Maximilianas. In: BASTOS, Neusa; PALMA, Dieli (Orgs.). **A construção das Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 61-81.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 1936.

LANE, Jack; O'SULLIVAN, Maurice (Eds.). **A Twentieth-Century American Reader** Vol. 1 – 1900 -1945. Washington D.C.: United States Information Agency, 1999.

MORAIS, Régis de. **Cultura Brasileira e Educação**. Campinas: Papyrus Editora, 1989.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. **Romances ingleses em circulação no Brasil durante o séc. XIX**. 2004. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Sandra/sandraleiv.htm>. Acesso em: 17 de setembro de 2008.