

“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY CROWN’D”¹: ENSINANDO INGLÊS AOS ESTUDANTES BRASILEIROS

Eduardo Arriada
Leticia Stander Farias

Resumo

O presente estudo procura caracterizar as origens da implantação do ensino de inglês nos colégios brasileiros, particularmente no século XIX. Nesse intuito analisamos os programas do Colégio Pedro II, bem como os diversos programas do Liceu D. Afonso na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Estudamos ainda, quais manuais e textos eram utilizados na escola brasileira. O que nos permite afirmar que embora a hegemonia da cultura francesa, o inglês, enquanto disciplina escolar não teve um papel secundário, ao contrário, as marcas e pertinências do idioma anglo-saxão sempre estiveram presentes na “boa formação” das elites.

Palabras clave: ensino de inglês; manuais escolares; disciplinas escolares.

“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY CROWN’D”: TEACHING ENGLISH TO BRAZILIAN STUDENTS

Abstract

This paper aims at characterizing the origins of the implementation of the teaching of English in Brazilian schools, particularly in the nineteenth century. In this sense, besides analyzing the programs of *Colégio Pedro II*, we analyze the various programs of *Liceu D. Afonso* in the Province of *São Pedro do Rio Grande do Sul*. We also analyzed which manuals and texts were used in the Brazilian school. This allows us to say that although there was the hegemony of the French culture, the English language, as a school subject did not have a secondary role, on the contrary, the marks and relevance of the Anglo-Saxon language have always been present the “good formation” of the elites.

¹ Trecho do canto IV do poema “O Paraíso Perdido” de Milton. “Tu, que, de glória amplíssima coroado”, tradução de Antonio José de Lima Leitão. O Paraíso Perdido, epopéia de João Milton. Rio de Janeiro: B.L.Garnier, Livreiro-Editor, 2 tomos, 1870.

Keywords: English teaching, school manual, school subjects

**“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY
CROWN’D”: ENSEÑANDO INGLÉS A LOS
ESTUDIANTES BRASILEROS**

Resumen

El presente trabajo busca caracterizar los orígenes de la implantación de la enseñanza de inglés en las escuelas brasileras, particularmente en el siglo XIX. Con esta intención además de analizar los programas del Colégio Pedro II, analizamos los diversos programas del Liceo D. Afonso en la Provincia de San Pedro del Rio Grande del Sur. Estudiamos aún, que manuales y textos eran utilizados en la escuela brasileras. Lo que nos permite afirmar que apesar de la hegemonia de la cultura francesa, el inglés, encuancto disciplina escolar no tuvo un papel secundario, por lo contrario, las marcas y pertinencias del idioma anglo-saxón siempre estuvieron presentes en la “buena formación” de las elites.

Palabras clave: enseñanza de inglés; manuales escolares; disciplinas escolares.

**“O THOU, THAT WITH SURPASSING GLORY
CROWN’D”: L’ENSEIGNEMENT DE L’ANGLAIS AUX
ÉTUDIANTS BRÉSILIENS**

Résumé

Le présent travail cherche à caractériser les origines de l’établissement de l’enseignement d’anglais dans les écoles brésiliennes, surtout au XIX^{ème} siècle. Pour ce faire, outre l’analyse des programmes du Collège *Pedro II*, nous présenterons l’analyse des divers programmes du Lycée *D. Afonso*, dans la province de *São Pedro do Rio Grande do Sul*. L’on étudie encore les manuels et les textes utilisés par l’école brésilienne, ce qui nous permet d’affirmer que, malgré l’hégémonie de la culture française, l’anglais en tant que discipline scolaire n’a pas eu de rôle secondaire, les marques et les pertinences de la langue anglo-saxonne ayant toujours été présentes à la “bonne formation” des elites.

Mots-clés: enseignement d’anglais; manuels scolaires; disciplines scolaires.

Introdução

Diversos escritores confirmam que nos dias atuais o inglês posiciona-se como a segunda língua em número de falantes e a primeira no âmbito das relações internacionais. Sua difusão atual não se baseia na conquista territorial, mas no peso político, comercial e cultural. Entre todas as línguas, seja positivamente ou não, o “Standard English” parece, nas condições de hoje, uma opção para a língua de uso comum no mundo todo. Não apenas por ser falado por um grande número de nações (como língua oficial, ou língua de uso), mas também pela hegemonia imposta pelo poderio econômico norte-americano (RÓNAI, 1970; BERLITZ, 1988; WALTER, 1997).

Por conta desse domínio, o inglês acabou se convertendo na língua internacional por excelência. As invenções léxicas contemporâneas, rapidamente difundidas pelos meios de comunicação de massa, acabam sendo incorporadas de maneira rápida por diversas pessoas. Desse modo, palavras como “phone”, “bike”, “bus” e “pub”, anteriormente conhecidas como: telephone, bicycle, omnibus, public house, que eram consideradas há alguns anos atrás como “slang”, hoje fazem parte do uso corrente do inglês.

Nos últimos anos uma infinidade de palavras e expressões do inglês tem sido introduzida no mundo, tais como: “brain drain” (fuga de cérebros); “cassette”; “mouse”; “gear” (excelente); “microwave” (microondas); “cult”; “smart card”; “video”; “CD (compact disc)”; etc.

Essa realidade não é diferente do contexto brasileiro. A língua inglesa desde muito cedo esteve presente na nossa sociedade, acentuando-se quando da chegada de D. João VI ao

Brasil. Entre as diversas medidas tomadas pelo príncipe regente, criava-se uma cadeira de língua inglesa na Academia Real Militar².

Embora a força e o inquestionável domínio da cultura francesa, a língua inglesa justificava-se pelas intensas relações comerciais entre as duas nações, do que é revelador o seguinte prefácio:

Animado pois por um coração liberal, resolvi preparar este Compêndio³, considerando o tráfico e as relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, e a falta de um Compêndio da Gramática de ambas, para iniciar e facilitar a mocidade ao uso das suas línguas, com a clareza, justeza e simplicidade possível; e penso que os pais de família, desejosos de melhor conhecimento, e, em parte, de mais civil e moral educação para seus filhos, aprovarão este meu desígnio. (Prefácio, 1820).

Nos primeiros anos da jovem nação não havia em relação ao ingresso nas Academias de Direito e Medicina, a obrigatoriedade do inglês. Essa situação em breve muda, pois de acordo com a Resolução de 7 de novembro de 1831, ficava determinado: “Para o estudo das matérias dos exames preparatórios exigidos para matrícula serão incorporados à Academia Jurídica as seguintes cadeiras: latim; francês; inglês; retórica e poética; lógica, metafísica e ética; aritmética e geometria; história e geografia” (MOACYR, 1936, p. 352).

Desse modo, o inglês passa a fazer parte das disciplinas de caráter obrigatório para o ingresso no ensino superior. Por sua vez, a Lei de 03 de outubro de 1832, estabelecia que: “o estudante que se matricular para obter o título de doutor em medicina deve: 1º ter pelo menos 16 anos completos; 2º saber latim, qualquer das

² Decreto de 30 de maio de 1809. (Moacyr, 1936, p. 51).

³ Compêndio da grammatica ingleza e portugueza. Para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras. Composta por Manoel José de Freitas. Rio de Janeiro. Imprensa Régia, 1820, 102 p. (MORAES, 1958, p.280).

duas línguas, francesa ou inglesa, filosofia racional e moral, aritmética e geometria” (MOACYR, 1936, p.402).

As disciplinas escolares

Como poderiam ser compreendidas no século XIX, as disciplinas escolares? Os conceitos utilizados nessa época, tais como: cadeiras, matérias ou lições, teriam significados similares? Essas denominações utilizadas nos diversos Estatutos e Regulamentos podem ser consideradas próximas do conceito de disciplina?

Buscando esclarecer essa questão do conceito de disciplina escolar, pesquisamos diversos dicionários. Antônio de Moraes Silva⁴ (1831) designa, quanto à *matéria*: “O traslado da escrita nas escolas”; *lição*: “A porção que o discípulo deve dar sabida, em qualquer estudo de ciências”, e ainda *dar lição*: “fazer explicação, ensinar certa parte de algum estudo”. Em relação à cadeira, somente a idéia de assento.

Por sua vez, o dicionário de Fonseca e Roqueté⁵ (1848), definem: *cadeira*: “cátedra do professor, o seu exercício”; *lição*: “instrução que dá o mestre a seus discípulos, o que lhes dá para estudarem d’uma vez”; *matéria*: “assunto; cópia de escrita”.

Quase ao findar o século XIX, o dicionário de José de Carvalho e João de Deus⁶ (1895), contempla um conceito próximo ao uso atual de disciplina, para *cadeira*: “disciplina a cargo do professor”; *lição*: “o que o aluno estuda cada dia para dar conta ao professor”; *matéria*: “assunto, cópia, traslado”. Agora sim, o

⁴ Antonio de Moraes Silva. Dicionario da Língua Portuguesa. 4º edição. Lisboa: na Impressão Regia, 1831.

⁵ Dicionario da Língua Portuguesa. Paris; Lisboa: Guillard, Aillaud & Cia, 1848.

⁶ Dicionário Prosódico de Portugal e Brasil. Porto; Rio de Janeiro: Lopes & Cia, 1895.

conceito de disciplina se aproxima ao de conteúdo, matéria. Consta, nesse dicionário, para disciplina: “cada um dos estudos”.

O estudo das disciplinas escolares, na interpretação de Chervel (1990, p. 184), não se restringe apenas às práticas docentes de sala de aula, mas também aos debates e discussões, as grandes finalidades que marcaram a sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina. As disciplinas escolares “são criações espontâneas e originais do sistema escolar”.

Para Chervel (1998), a disciplina escolar deve ser analisada historicamente, levando-se em conta as diversas relações de poder existentes dentro do âmbito escolar e, não apenas, dos agentes e das influências exteriores à escola. As disciplinas escolares estruturadas dentro da cultura escolar, muitas vezes possuem objetivos específicos da escola, e estão equidistantes das “ciências de referência”, expressão que o autor utiliza em vez de conhecimento científico.

Seus argumentos a favor da autonomia da disciplina escolar implicam conceber a escola como uma instituição escolar, que embora permeada por agentes internos e externos, produz um saber próprio. Deixando de serem assim, meras “metodologias”, na concepção da “transposição didática”. Nessa concepção de escola, como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser estudadas como componentes da cultura escolar.

Agora, importa estabelecer as finalidades de cada uma das disciplinas, quais conteúdos devem ser ensinados e definir por sua vez os métodos que garantirão tanto a apreensão desses conteúdos como a avaliação da aprendizagem. Como esclarece Chervel:

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura [...]. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao

esquema educacional que governa o sistema escolar. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (1990, p. 188)

As diversas disciplinas escolares formulam seus objetivos específicos, entretanto, eles também são moldados de acordo com objetivos mais amplos da escola, finalidades culturais diversas reservadas à escola como: formação humanista tradicional, passando pelas ciências, as artes, as técnicas. Finalidades mais sutis, de socialização, de aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes (CHERVEL, 1990, p. 188).

Outro aspecto fundamental das disciplinas escolares, muitas vezes o mais perceptível, repousa sobre os “ensinos explícitos”, que constituem apenas uma parte da educação escolar. Às vezes as finalidades do ensino não estão forçosamente inscritas nos textos. É elucidativo o questionamento levantado por Chervel: pode a escola ensinar, sem tomar consciência do que ensina? O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinos reais; ao contrário, esse estudo deve ser conduzido simultaneamente sobre dois planos: o dos objetivos fixados e o da realidade pedagógica. Para isso, cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura freqüentemente abundante.

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, a exposição feita pelo professor, o conteúdo dos manuais, bem como, os programas dos cursos, são dados fundamentais para o pesquisador. O estudo dos conteúdos pode-se valer dos informes registrados principalmente nos programas anexos aos regulamentos, e dos manuais.

Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a

organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. (CHERVEL, 1990, p. 203)

Devemos ter presente que a análise dos programas escolares, bem como a valorização maior ou menor de uma disciplina em relação às outras, dentro do repertório cultural de uma sociedade, deve ser completada com o estudo do próprio estabelecimento em questão, assim como elas são trabalhadas em sala de aula, na medida em que existe uma diferença entre o que se pretende e o que é ensinado. “Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar” (FORQUIN, 1992, p. 32).

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

Contudo, se os “conteúdos explícitos” constituem o eixo central da disciplina ensinada, os “exercícios” são a contrapartida quase indispensável. Os exercícios correspondem a um elemento fundamental das relações entre professores e alunos que se opera no interior da escola. Os exercícios estão ligados ao conceito de controle e aprendizagem, os quais variam desde simples memorização, repetição, recitação, até práticas mais complexas de formulação de argumentos, sínteses e exposição oral dos conteúdos. “Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina” (CHERVEL, 1990, p. 204).

Um último ponto importante de acordo com Chervel, na arquitetura das disciplinas, são os exames. A necessidade de avaliação dos alunos gera dois fenômenos que pesam sobre as

disciplinas ensinadas. Primeiro, é a especialização de certos exercícios, são exercícios de controle. Um exemplo típico é o ditado. O segundo fenômeno é o peso considerável dos exames finais.

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 207)

O estudo das disciplinas escolares deve evidentemente levar em conta todos esses elementos (finalidades, conteúdos, métodos), sem esquecer nenhum deles. Sem desconsiderar os conteúdos ensinados, nunca é tarde para dizer da importância que existe em articular os conteúdos com os métodos e as práticas, se realmente queremos entender o que se passa na sala de aula. Entretanto, trata-se de algo difícil e, muitas vezes, negligenciado, visto que essas práticas quase não deixam registro, devendo freqüentemente ser identificadas de maneira hipotética (JULIA, 2002, p. 59).

O ensino de inglês na escola brasileira

Sem negar o papel hegemônico desempenhado pelo francês na formação da elite brasileira, queremos ressaltar que o inglês não teve um papel secundário; ao contrário, as marcas e pertinências do idioma anglo-saxão sempre estiveram presentes na “boa formação” das elites.

Durante um largo período de tempo (1549-1759), grande parte da educação da elite brasileira esteve sob a direção da Companhia de Jesus. Duas atividades fundamentais eram por eles

desenvolvidas: uma era a catequese dos índios, a outra eram os colégios criados nos centros urbanos, onde ministravam o ensino de primeiras letras, o secundário e muitas vezes o ensino superior⁷. Esses estabelecimentos tinham várias funções; entre outras, formar padres para as atividades missionárias, formar os quadros burocráticos, bem como ministrar aulas para os filhos dos grandes proprietários de terras e os filhos dos agentes metropolitanos.

Embora adotassem a *Ratio Studiorum* como modelo, existia uma enorme flexibilidade de adaptação a cada realidade. Os jesuítas tinham o bom senso de não admitir regras absolutas na direção e educação da humanidade, e, “fora dos pontos constitucionais, fundamentos da sua organização, usavam, seguiam, ou acomodavam-se aos costumes das sociedades, povos e civilizações em cujo meio viviam” (ASSUMPCÃO, 1982, p. 476).

Quando da expulsão da ordem no Brasil (1759), era perceptível um crescimento dos Colégios: “nos meados do século XVIII os alunos dos Cursos de Artes deviam orçar por 300. Só o da Bahia chegou a ter mais de 100, logo diminuídos pela nuvem da perseguição que se avizinhava; e no do Rio de Janeiro, com o afluxo das Minas Gerais, já então era de frequência avultada; e, além destes dois Colégios principais, nos outros, desde S. Paulo ao Pará” (LEITE, 1949, p. 218).

Ao estudarmos o papel da Companhia de Jesus, devemos levar em conta o contexto cultural e pedagógico em que a mesma atuou. Os jesuítas procuraram desenvolver um “sistema escolar tendo como objetivo inculcar a sua doutrina, mas ele também correspondeu ao desejo de grande número de pessoas, que viram nos seus colégios uma forma de adquirirem um saber que lhes

⁷ Sobre a polêmica de terem os Jesuítas estabelecidos instituições de ensino superior no Brasil, leia-se o trabalho de: CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: da colônia à era Vargas*. 2º edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

possibilitasse melhorar a sua condição social” (FERREIRA, 2004, p. 59).

Com a expulsão dos jesuítas, Portugal procura implementar a política pombalina, ou seja, o fortalecimento do Estado. A essência dessa prática foi a secularização, desse modo, no plano educacional, a substituição de uma mentalidade escolástica, por outra de caráter laicizante. O ideário pombalino relativo às reformas aplicadas na educação estiveram alicerçadas principalmente em três autores: Luis da Cunha, Luis Antônio Verney e Ribeiro Sanches. O grande papel desempenhado pelas obras desses autores, não reside particularmente no seu conteúdo, mas no impacto causado na sociedade portuguesa. Nessas obras existe uma crítica ao ensino que vigorava em Portugal, atingindo todos os níveis. Elas apontam o enorme atraso do país em relação às grandes nações capitalistas. Quanto ao ensino das línguas, prega ao lado do ensino do latim e do grego, a introdução das línguas vivas no currículo nacional.

No Brasil, adotou-se o modelo de aulas régias, isto é, aulas subsidiadas pelo Estado, e que eram ministradas isoladamente. Assim temos aulas de grego, filosofia, teologia, retórica, poética, desenho, aritmética, geometria, francês, etc. A expressão “aulas régias” permaneceu de 1759 até 1822, quando passam a serem denominadas “aulas públicas”; mesmo assim, a antiga denominação permaneceu no uso e registro documental. “O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, portanto, nas Aulas de primeiras letras e nas Aulas de Humanidades, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias. [...] As Aulas Régias significavam as aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja”. (CARDOSO, 2004, p. 182).

A vinda da Corte (1808) irá alterar substancialmente a educação brasileira. A elevação do Brasil à condição de Reino Unido, e a própria vinda do Príncipe Regente D. João VI, forçou a criação e o estabelecimento de diversas instituições de ensino

superiores, que em longo prazo tiveram repercussões na estrutura educacional brasileira.

A chegada de D. João VI ao Brasil, no entender de Pires de Almeida, “mudou completamente as condições do país, sob todos os aspectos e, com a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, começa verdadeiramente a constituição da nacionalidade brasileira” (2000, p. 41).

Embora toda a estrutura privilegiasse o ensino superior, e estivessem voltadas para uma elite, as escolas secundárias, conhecidas como “aulas avulsas” ou “aulas menores”, pela primeira vez, e de caráter oficial, estabeleciam a implantação na escola brasileira do ensino de inglês.

Por uma carta real, registrada e conservada nos arquivos da Câmara Municipal, verifica-se que no dia 9 de setembro de 1809, o Pe. Jean Joyce, irlandês, foi nomeado professor de inglês, com ordenado de 400.000 réis por ano. Lê-se na nomeação: 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 (ALMEIDA, 2000, p. 42).

O papel atribuído aos estudos secundários, no século XIX, vistos quase que exclusivamente como cursos preparatórios para o ingresso nos cursos superiores, levava a organização dos programas a voltar-se a preparar adequadamente os jovens para as Faculdades.

No Brasil, com exceção do Colégio Pedro II, onde o ingresso era automático, os demais estabelecimentos, tanto públicos como particulares, procuravam adequar-se ao que era cobrado pelas bancas examinadoras. Os conhecimentos cobrados, isto é, as “disciplinas-saber” exigidas dos estudantes, tanto para os Cursos Jurídicos, como Cursos Médicos, em 1832, eram: “saber latim, qualquer das duas línguas, francesa ou inglesa, filosofia

racional e moral, aritmética e geometria” (MOACYR, 1936, p. 402).

Posteriormente, por influência das reformas decretadas por Couto Ferraz (1854), ampliaram-se as “disciplinas-saber” requeridas para matrícula nos cursos superiores. Para medicina, por exemplo, exigiam: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, história e geografia, aritmética, geometria e álgebra (HAIDAR, 1972, p. 51).

Desse modo, limitavam-se as Províncias, tanto nos poucos Liceus em funcionamento, como nos diversos Colégios particulares, a oferecer as disciplinas fixadas nos Estatutos dos cursos superiores; afinal seriam essas disciplinas as cobradas nos exames preparatórios.

Buscando superar esse modelo, em determinados momentos, o Liceu D. Afonso, na Província do Rio Grande do Sul, tentou organizar estudos seriados e regulares nos moldes do Colégio D. Pedro II. Contudo, não conseguindo ao longo dos anos a “sonhada” equiparação, acabavam as autoridades locais reconhecendo o desinteresse da maior parte dos alunos em cursar um longo e cansativo Liceu, que não habilitava ao ensino superior. Isso ocasionava inoperância, descaso, abandono, ou busca dos colégios particulares.

O caráter elitista desse tipo ensino, no geral freqüentado por jovens de famílias abastadas, e a consciência de que os Liceus públicos não habilitavam diretamente para os cursos superiores, acabava direcionando parcelas significativas desse grupo a buscarem um viés mais prático, rápido e simples de ingresso. Assim, a elite sul-rio-grandense acabava matriculando seus filhos nos colégios do centro do país, ou então, nos colégios particulares da Província.

Quando do estabelecimento do Liceu D. Afonso, em 1846, o primeiro Estatuto organizado no governo do Conde de Caxias, estabelecia as seguintes disciplinas: latim, francês, inglês, geografia, astronomia, história, aritmética, geometria, álgebra, retórica e poética, filosofia, desenho e música.

O Liceu D. Afonso, teve ao longo de sua existência seis estatutos (Quadro n.º. 1), em todos eles a língua inglesa esteve presente. Observando o Quadro n.º. 1^s, podemos constatar que além do inglês, o latim e o francês estiveram presentes. As demais línguas, caso do alemão e do próprio português, nem sempre foram oferecidas.

Quadro n.º. 1. (Cadeiras na área das línguas).
Estatutos de 1846, 1851, 1857, 1859, 1870, 1872.

DISCIPLINA	1846	1851	1857	1859	1870	1872
Latim	X	X	X	X	X	X
Gramática Portuguesa			X	X		X
Francês	X	X	X	X	X	X
Inglês	X	X	X	X	X	X
Alemão		X		X	X	X

Analisando o Quadro n.º. 2, onde o ensino de inglês ocorria no segundo e terceiro anos, a carga horária, ao longo de todo o curso, superava o alemão e aproximava-se do português, demonstrando a importância dessa língua na boa formação dos jovens.

Quadro n.º. 2.
Percentual das disciplinas lingüísticas no Programa de 1872.

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	% do total do curso
Português	16,66%	14,28%			07,73%
Latim	16,66%	14,28%	12,50%	12,50%	13,98%
Francês	16,66%	14,28%	12,50%		10,86%
Inglês		14,28%	12,50%		06,69%
Alemão			12,50%	12,50%	06,25%

Esse modelo de ensino estava estruturado como um curso secundário humanístico, preparatório ao ensino superior, com uma difusão de cultura não-profissional. Sua maior ou

⁸ Nesse quadro apenas arrolamos as disciplinas da área lingüística.

menor abertura para as ciências, não altera em nada sua função precípua, de ser um curso de preparação não profissional e alicerçado nas atividades intelectuais em detrimento das atividades consideradas manuais.

De acordo com Snyders (1977), os colégios do século XIX não valorizavam a contemporaneidade do aluno, ao contrário, a Antigüidade clássica é que servia de modelo e ideal pedagógico. Os trechos escolhidos não eram selecionados por acaso, havia toda uma intencionalidade de intervenção no saber discente. Daí circularem, na escola brasileira as diversas seletas: “Crestomatias”, “Select Passagens”, “Selection of Choise Passages”, “Parnasos”, “Morceaux choisis”, que reúnem os autores considerados fundamentais para uma boa formação, mas “expurgados” das partes consideradas impróprias para os jovens.

Em suas memórias, Visconde de Taunay (1948, p. 21), recordava que na época estudava-se latim, inglês, alemão, grego, princípios de história natural, geografia e “não sei mais o que”. Quanto aos autores, estudava-se Marcial, Apulêio, Petrônio, Luciano, Racine, Molière, Corneille. As Fábulas de La Fontaine, “então, as sabia às dezenas” (p. 67).

Parte essencial da boa formação, o estudo das línguas modernas compunha, junto com o ensino do latim, da história e geografia, assim como da filosofia, retórica e literatura, a base “humanista” que os estudantes da época não podiam prescindir.

O Colégio D. Pedro II⁹, modelo para os demais colégios provinciais, desde o primeiro programa estabelecia a obrigatoriedade do inglês.

Por sua vez, no Liceu D. Afonso, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, desde o primeiro programa de

⁹ Para análise dos programas do Colégio Pedro II, usamos o trabalho de: VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951. Curitiba: Ed. do autor, 1998.

1846¹⁰, o inglês esteve presente. O último programa de 1872, além do inglês e francês, incorpora o alemão. Ao longo de sua existência, o Liceu D. Afonso sempre teve uma carga horária bastante elevada para essas “disciplinas-saber”.

O Programa de 1846, com duração de seis anos, estabelecia: 2º ano: francês, 5 lições por semana; 3º ano: francês, 3 lições por semana; inglês, 5 lições; 4º ano: francês, 2 lições; inglês 3 lições; 5º ano: inglês, 1 lição.

Por sua vez, o de 1851, além do francês e inglês, estabelecia o alemão. Esse regulamento não esclarece a carga horária. O Regulamento de 1857 determinava o ensino de francês no 1º ano, com aulas de duração de uma hora, todos os dias letivos¹¹. No 2º ano: francês, segunda, terça e sexta; inglês: segunda, quarta e sábado; 3º ano: francês, terça e sexta; inglês, segunda, quarta e sábado; 4º ano: inglês, terça e sexta. Ao longo dos quatro anos de curso existe uma leve proeminência do francês em relação ao inglês. O primeiro na grade curricular ocupa 10 horas aulas semanais ao longo dos quatro anos, o inglês ocupa 8 horas aulas semanais no mesmo período.

Pela reformulação feita em 1859, além do francês e do inglês, acrescenta-se o ensino do alemão. O curso passa de quatro anos para seis anos, ficando assim distribuídas essas disciplinas: 1º ano: francês e alemão; 2º ano: francês, alemão e inglês; 3º ano: francês, alemão e inglês; 4º ano: francês, alemão e inglês; 5º ano: francês, alemão e inglês; 6º ano: francês, alemão e inglês. Nesse novo currículo, o ensino de alemão ganha um enorme espaço, ficando equiparado ao francês e ambos com carga horária superior

¹⁰ Para a leitura dos diversos programas do Liceu D. Afonso, consulte-se: ARRIADA, Eduardo. A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, dezembro de 2007. (Tese de Doutorado).

¹¹ No Liceu de Porto Alegre, como em diversos Colégios no século XIX, a quinta-feira era considerada dia não letivo.

ao do inglês. Com certeza o forte pronunciamento do Presidente da Província, Ângelo Moniz da Silva Ferraz, deve ter influenciado as modificações no quadro das disciplinas e a valorização do alemão, pois defende: “A necessidade de uma cadeira de língua alemã, em uma Província onde a emigração alemã tem feito e vai fazendo tantos progressos é evidente” (RPP, 1858, p. 76).

O novo Plano de Estudos de 1870, mantém um equilíbrio dessas três línguas. Com duração de cinco anos, o curso do ensino do francês no 1º, 2º e 3º ano; do inglês no 2º, 3º e 4º ano; do alemão no 3º, 4º e 5º ano. Com três anos para cada língua, um equilíbrio em absoluto.

Por fim, o Regulamento de 1872, com quatro anos de duração, determinava: 1º ano: francês; 2º ano: francês e inglês; 3º ano: francês, inglês e alemão; 4º ano: alemão. Nesse novo programa o francês reassume uma leve hegemonia.

Das três línguas ministradas durante o funcionamento do Liceu, o francês teve sempre um papel relevante; apenas nos regulamentos de 1859 e de 1870, o ensino de alemão teve o mesmo espaço. O inglês embora importante, jamais ameaçou a supremacia do francês.

Metodologicamente, o ensino do inglês seguia os princípios gerais do francês. Estudava-se a gramática e a leitura dos autores considerados mais fáceis, em geral, primeiro de textos históricos, depois textos literários em prosa. Logo passavam para a tradução, do mesmo modo que a leitura, dos mais fáceis até os mais difíceis, primeiro historiadores, depois literatos em prosa, por fim poetas. Ao final do curso, sobressai a conversação.

Para o ensino do inglês, o Programa de 1851 indicava: Constâncio para a Gramática e para leitura e tradução; Fénelon, “The Adventures of Telemakus”. O Programa de 1859, não indica o autor da Gramática, subentendendo continuar a de Constâncio. Para leitura e tradução, Goldsmith, “History of Rome”; Blair “Class Book”, e Milton, “Trechos Escolhidos”. O Programa de 1870, apenas indica “tradução e análise” de “History of Rome”, sem arrolar o autor (certamente deve ser a de

Goldsmith), e para tradução de “prosa difícil”, trechos de Milton. Por sua vez, o Programa de 1872, determinava Gramática de Motta; “History of América” de Robertson; e o Guia da Conversação Inglesa e Portuguesa, de Glifton e Duarte para o primeiro ano. No segundo ano, além da Gramática de Motta, e do Guia de Conversação, de Glifton e Duarte, usava-se para leitura e tradução Pope, “Essay on Criticism”; e de Milton, “Paradise Lost”.

Basicamente, eram os mesmos autores indicados para o Colégio D. Pedro II. De acordo com o Programa de 1850, estudava-se Milton, Paraíso Perdido (Canto 2º); Pope, Ensaio sobre a Crítica; Seleta de Blair; Goldsmith, História Romana. O único autor que não consta no programa do Liceu é a Seleta de Ermeler. O Programa de 1856 mantém quase os mesmos autores; de Blair, “Class Book”, aponta que sejam os “trechos mais fáceis”; o de 1858 apresenta como novidade Robertson, “Curso de língua inglesa”. O de 1862, indica, Murray: “English Spelling Book”; Hillard’s First Class Reader; Goldsmith; e Clifton¹².

¹² Diversas seletas foram usadas nos Colégios brasileiros no século XIX, tais como: A Selection of Choice Passages from Longfellow’s. Adopted by the board of public instruction of Brazil for the examination in english, organised by Corinne Coaracy. 2º edição. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1879; Select Passages prose and poetry. From Lingard, Macaulay and Milton, designed a text-book for the examinations in english, before the boards of public instruction the brazilian empire edited by Nicoláo Alves. 2º edição. Revised and corrected by M. Neville. Rio de Janeiro: Nicoláo Alves’s Classical Library, 1875; L. Herrig. The British Classical Authors. Select specimens of the national literature of England and America. Poetry and Prose. Brunswick, Printed and published by George Westermann, 1892; Gonçalves Vianna e J.C. Berkeley-Cotter. Selecta de Leituras Inglesas Fáceis. Ensino Secundário Oficial. Paris/Lisboa: Guillard, Aillaud & C^a, 1897.

As primeiras gramáticas¹³, utilizadas para o estudo do inglês, com certeza não deviam estar devidamente adaptadas aos jovens estudantes brasileiros, pois tanto a de P. Sadler, Tollstadius, Graeser, Robertson, como a de Constâncio que chegou a ser usada no Liceu, logo foram substituídas pela Gramática Inglesa de Felipe da Motta Azevedo Correa¹⁴. No prólogo da 4^o edição, o autor justificava a qualidade da obra:

A rapidez com que se vão sucedendo as edições deste livro é prova incontestável do seu mérito. Fruto de longos anos de experiência, é ele escrito de forma que satisfaz a todas as condições de um ensino rápido e eficaz, e adapta-se a qualquer dos métodos geralmente usados.

Não é que faltassem gramáticas inglesas, por onde pudéssemos formular as nossas lições; - muitas, e de sobejo, existem, - nenhuma, porém, infelizmente, podia ser adotada com proveito do ensino [...] Os copiosos exercícios, que se seguem a cada parte da oração, e os trechos que rematam a obra, formam um curso completo

¹³ Existiu uma enormidade de gramáticas usadas no Brasil Império, as principais foram: Francisco Solano Constâncio. Novo Mestre Inglês ou Gramática da língua inglesa para uso dos portugueses ensinada em 25 lições. Paris: Aillaud, Monlon & C, 1860; Percy Sadler. Gramática Teórica e Prática da Língua Inglesa ou método fácil para aprender a língua inglesa. Rio de Janeiro: B.L.Garnier, 1878; E. Robertson. Novo Curso de Língua Inglesa, prático, analítico, teórico e sintético adaptado ao ensino da mocidade brasileira por Cyro Cardoso de Meneses. B.L.Garnier, 1878; H. G. Ollendorff. Novo método para aprender a ler, escrever e falar a língua inglesa em seis meses. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1876; Nicolau James Tollstadius. Sistema prático e teórico da língua inglesa. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1871;

¹⁴ Desde a primeira edição de 1862, teve diversas outras edições, como a 4^o edição pela Nicolau Alves (1873); a 7^o edição pela Sucessores Alves & C^a (1885); 12^a edição da Livraria Francisco Alves (1906). Além de seu complemento a Chave dos Exercícios da Gramática da Língua Inglesa, com 1^o edição feita em 1870 pela B.L. Garnier. Essa obra foi largamente usada por diversos educandários brasileiros ao longo do século XIX e inclusive início do século XX.

de temas, que dão um perfeito conhecimento da língua e do seu complicado mecanismo. (MOTTA, 1873)

Numa série de artigos escritos na Revista Partenon Literário sobre o estudo da língua inglesa, Kraemer Walter teceu críticas sobre o ensino do inglês na Província de São Pedro.

Uma grande lacuna se faz sentir em nossos estabelecimentos secundários de compêndios apropriados ao ensino gradual da língua. Nada direi da gramática de Motta, que me parece adequada em todos os sentidos ao estudo gradual, mas quanto a livros para leitura e tradução assim como para a versão, estamos ainda atrasadíssimos. O que dizer por exemplo principiar-se a ensaiar a leitura e tradução simultaneamente em obras como a história de Roma, da Grécia ou de Inglaterra de Goldsmith, obras destinadas a leitura dos estudantes de história da Inglaterra [...] diremos o mesmo da história da América de Robertson [...]. (1874, p. 186).

Para ele, deveríamos copiar o modelo dos ingleses quanto aos livros adotados, principiando com o “Spelling Book” de Mavor para a leitura e tradução fácil, passando depois, “sempre por graduações”, para o “Class Book”, de Blair, ou quem sabe para outro “livro elementar de menos difícil composição” para depois chegar ao “British Authors” de Herrig, obra cujo plano “é perfeito e o mais conducente a iniciar o estudante na marcha da literatura inglesa” (1874, p. 186).

Se confessarmos que mesmo nestes livros, livros elementares, compostos com a mira no desenvolvimento gradual do ensino, é necessário que o lente use da maior discricão na escolha dos trechos a ler ou traduzir, como se desempenharam o professor a quem se marca como livros elementares de ensino a história da América ou de Roma para a prosa e para a poesia sem mais preparatórios Paraíso Perdido de Milton, obra que bem poucos ingleses de mediana educação compreendem: seria o mesmo principiar com o Hamlet de Shakespeare enquanto as dificuldades da tradução. Pelo que toca a versão dão-se as

mesmas circunstâncias, não há o menor cuidado em fazer com que o estudante passe gradualmente de trechos fáceis para mais difíceis (KRAEMER WALTER, 1874, p. 186).

Na dura constatação do articulista, qual o resultado desse sistema? “Vemos todos os dias: o estudante é aprovado depois de três anos de rotina”. Porém, caso esse estudante for ler qualquer romance inglês, “não o entende porque desconhece inteiramente a linguagem familiar”? Se quiser escrever uma carta em inglês “não sabe como principiar porque nunca lhe deram ocasião para isso”; se quiser conversar ou mesmo dar um recado em inglês “tem de ir ao dicionário”. E arrematava com certa indignação: “se quiser ler um jornal inglês nada entende por que a linguagem do mundo não é a dos livros que se manejam nas aulas” (1874, p. 187).

Em sua opinião,, uma grande lacuna existia em nossos colégios: “é a falta completa de ensaios de composição original”, o que não era de se admirar, visto que, mesmo nas “classes do ensino vernáculo” também essa lacuna existia. Assim os moços deixam os bancos dos colégios, acreditando saberem além de sua língua, “três ou quatro línguas estrangeiras”, mas em nenhuma são capazes de “compor cinco linhas sem cometer erros crassos contra as regras da gramática e da lógica” (1874, p. 187).

Sendo a língua inglesa de menor importância em relação ao francês, além de impor uma dificuldade maior aos estudantes, estes no geral tinham pouca inclinação para o seu estudo. José Maria Bello, em suas Memórias, revela que “muito me interessavam os estudos de português, francês, geografia e história; um pouco menos o de inglês” (1958, p. 23). Adiante, arrematava com outra nota sobre o inglês: “bem mais difícil era o inglês, pelo menos para mim, sempre um tanto alérgico a idiomas estrangeiros” (p. 24).

De maneira semelhante, ponderava Salvador de Mendonça, recordando os anos de 1850, quando aluno do Colégio

Pedro II: “A língua inglesa é uma das mais difíceis das línguas vivas. Há quem a saiba ler e escrever, e não a saiba falar. Há, vice-versa, quem a fale tendo-a aprendido de oitiva, sem podê-la escrever ou ler. Ora, essa língua é essencialmente etimológica”. (1960, p. 273).

Um dos autores bastante utilizado nos colégios brasileiros para os primeiros exercícios de tradução era Oliver Goldsmith, não apenas a História de Roma, presente em quase todos os programas do Colégio Pedro II, como de diversos Liceus e Colégios particulares, mas também “The Vicar of Wakefield”, conforme consta no Programa de 1877, do Colégio Pedro II. O Programa de 1870 recomendava para o segundo ano de inglês, além da continuação do estudo da gramática, o início de tradução e análise do livro “History of Rome”.

Diversos colégios particulares indicavam esse autor como um dos preferidos. O Colégio São Pedro dirigido por José Vicente Thibaut¹⁵, localizado em Rio Grande, em ofício à Câmara Municipal, relata que os compêndios preferidos para o ensino de inglês são: “History of Rome”; “Select Passages”. Essa primeira obra é de Goldsmith, a segunda é o livro “Select Passages: prose and poetry, from Lingard, Macaulay, and Milton”, editado pela Editora Nicolau Alves, primeira edição em 1870, com segunda edição revisada e corrigida por M. Neville, de 1875.

A romancista Charlotte Brontë, no romance “O Professor” (1849), registrou uma das primeiras aulas dada por um professor de línguas, em um pensionato holandês:

- Senhores, tomem os seus livros de leitura.

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

Respondi: - inglês.

¹⁵ Ofício encaminhado ao Presidente da Câmara Municipal em 05 de abril de 1879.

- Comecem – falei, quando todos tiraram seu livro do fundo da banca. Era o Vigário de Wakefield, geralmente em uso nos Colégios estrangeiros porque se supõe que contém bons elementos de conversação inglesa [...] (BRONTË, 1944, p. 68-69).

Quanto a Milton, talvez seja o grande escritor da língua inglesa usado com o propósito de trabalhar com os alunos a parte dedicada as traduções mais difíceis. Tanto no Programa de 1859, 1870, como no de 1872, era o autor recomendado para as traduções mais elaboradas, em geral, no último ano de inglês.

No que diz respeito ao ensino de inglês, o que se observa é o ensino “da segunda língua pela primeira”. Toda a instrução necessária para a feitura de um exercício, compreensão de um texto ou apreciação de um autor era dada em língua portuguesa. No quinto ano do Colégio Pedro II, por exemplo, o programa de 1882, estabelecia o estudo desenvolvido da gramática inglesa, sua sintaxe comparada com a portuguesa. Além do mais, tanto os temas mais variados, como os exercícios de conversação, leitura, versão e análise de prosadores e poetas, eram concomitantemente os clássicos ingleses e portugueses. De acordo com Leffa (1988), os três passos essenciais para a aprendizagem da língua segundo essa abordagem eram: memorização prévia de uma lista de palavras; conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras; e exercícios de tradução e versão. Era, portanto, uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

A análise dos livros de gramática da época evidencia a ênfase dada às questões formais da língua, partindo do estudo de fonemas, até unidades maiores como morfemas, palavras e sentenças. Mesmo abarcando diferentes unidades, o estudo estava focado basicamente na forma escrita da língua, o que pode ser claramente constatado nessas gramáticas. Os diversos programas das escolas secundárias brasileiras reforçavam esses princípios. O quinto ano do programa de 1892, do Colégio Pedro II, em relação à gramática, determinava lições mais aprofundadas sobre a morfologia do substantivo, adjetivo e pronome, acompanhados de

noções elementares da sintaxe respectiva. Em relação à escrita, tradução e apreciação de um drama de Shakespeare. Também composições sobre assuntos familiares e variados. Versões de prosadores portugueses modernos alternando com as lições de gramática e leitura.

A primeira parte da gramática de Frederico Fitzgerald¹⁶ (1897), assim como a gramática de Motta (1873) são destinadas ao estudo da pronúncia da língua inglesa, traziam amplas explicações a respeito de diferentes fonemas que podem ser representados por um único grafema na língua. Entretanto, em nenhum momento, eram oferecidos exercícios orais para que os alunos pudessem colocar em prática esse conhecimento. Podemos observar, a seguir, um pequeno exemplo de como eram trabalhados os sons das vogais do inglês.

A soa como *ei* em *peito*

Quando vem antes de uma consoante ou *e* mudo final: como *fame, mate, hate, made*.

A soa como *o* em *avó*

Antes de *ld. lk. ll*; como *bald, talk, call*.

Fitzgerald (1897, p. 10).

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

¹⁶ Gramática theorica e pratica da Língua Ingleza. Porto Alegre: Rodolfo José Machado, 1897.

exemplificação desse tipo de atividade. Diferentemente de Fitzgerald, Motta não abordava lições graduadas em sua gramática.

Escola

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

Um e **uma** se traduzem por **a** antes de uma palavra que começa por consoante ou h aspirado. Ex:

A chair	uma cadeira	A horse	um cavalo
---------	-------------	---------	-----------

To have ter

Afirmativamente

I have. Eu tenho
 Thou hast.¹⁷ Tu tens
 He has. Elle tem

Interrogativamente

Have I? Tenho eu?
 Hast thou? Tens tu?
 Has he? Tem elle?

Exercício 1 – inglês-português.

Have you a map? Yes, sir. I have a map. Has he a chair? No, sir, he has not a chair, but he has a table (...).

Fitzgerald (1897, p. 20-21).

A terceira parte da gramática de Fitzgerald, bem como a segunda parte da gramática de Motta, apesar de intitulada *Etimologia* tinham como objetivo expor ao aluno conhecimentos gramaticais da língua inglesa necessários para que o trabalho de tradução e versão fluísse com mais facilidade. Nessa etapa de estudos, portanto, os alunos tinham a oportunidade de aprender mais sobre substantivos, adjetivos, advérbios, verbos, numerais,

¹⁷ Os alunos eram apresentados à forma de inglês arcaico, mas também eram apresentados à forma you.

pronomes, preposições e artigos da língua inglesa. As explicações gramaticais vinham sempre seguidas de um exercício de tradução e um exercício de versão, nessa ordem.

Finalmente, a última parte, ambas gramáticas destinavam-se ao estudo da sintaxe. Nessa etapa, havia um aprofundamento das questões gramaticais já estudadas anteriormente. Mais regras eram apresentadas e os exemplos de aplicação dessas regras, linguisticamente mais elaboradas do que aqueles apresentados na parte destinada ao estudo da Etimologia, eram fornecidos. Novamente, após a exposição do conteúdo, os alunos eram solicitados a resolver exercícios de tradução e versão.

Do mesmo modo, observa-se que pouca atenção era dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. Essa prática ficava resumida ao final das atividades de leitura e tradução de textos, quando o professor deveria fazer perguntas em inglês sobre as histórias lidas, obrigando o aluno a responder na língua estrangeira. Por exemplo, escolhendo o primeiro parágrafo do texto: “The Story of Ali Baba”, apresentado no livro “Primeiro Livro de Leitura Inglesa”¹⁸ de Frederico Fitzgerald, observamos a seguinte prática:

Professor: In what country did Ali Baba live?

Aluno: He lived in China.

Professor: Was Ali Baba poor or rich?

Aluno: He was poor.

Fitzgerald (1883, p. 4).

¹⁸ Primeiro livro de leitura inglesa para uso das classes elementares contendo uma série graduada de histórias, anedotas e biographias de jovens celebres, acompanhada de notas explicativas e seguida de um dicionario portuguez-inglez. Vende-se unicamente na Livraria do Editor Rodolpho José Machado, fornecedor das aulas publicas da Província do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Typographia da Deutsche Zeitung, 1883. [281p.]

Uma vez que a origem das atividades estava sempre no livro-texto (gramáticas, cadernos de exercícios, livros de leitura), o domínio da língua oral por parte do professor não era um aspecto crucial. O mais importante era que ele tivesse domínio da terminologia gramatical e o conhecimento das regras do idioma, bem como de suas exceções.

O objetivo principal da abordagem de gramática e tradução era o de levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira, neste caso, o inglês. Acreditava-se que, deste modo, o aluno acabava adquirindo um conhecimento mais profundo do seu próprio idioma, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio.

Concluindo

Sem negarmos a força e o domínio do francês no Brasil durante o século XIX, procuramos demonstrar que a influência do inglês se fez presente, não apenas pelas estreitas relações comerciais entre o Brasil e a Inglaterra, mas também pela disseminação dessa língua dentro do currículo escolar brasileiro. Enquanto disciplina escolar, o inglês impunha-se, após o francês, como a língua viva de maior carga horária. Na análise do currículo do Colégio D. Pedro II e do Liceu D. Afonso essa realidade ficou cabalmente demonstrada. A utilização de diversas gramáticas, seletas e autores britânicos aproximavam os estudantes brasileiros da riqueza idiomática da língua de Shakespeare, e conjuntamente com o latim, e o francês, constituíam-se na tríade lingüística necessária as elites.

O processo de independência e a aproximação com o Império Britânico abriu parcialmente a jovem nação para a penetração não apenas dos produtos industriais ingleses, mas concomitantemente a apropriação dessa cultura. O que acabou refletindo no processo de escolarização, visto que, em 1832, o

conhecimento da língua inglesa já passava a constituir-se em matéria dos exames preparatórios.

Deste modo, não apenas o Colégio D. Pedro II incorpora em seu currículo o ensino do inglês, como diversos Colégios e Liceus também. A análise dos diversos Estatutos do Liceu D. Afonso na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul atesta essa importância adquirida pelo inglês, ao longo dos anos, muitas vezes sua carga horária aproximava-se do francês.

Constatamos ainda que os manuais e autores indicados para leitura, pelos diversos Colégios, em sua grande maioria eram os mesmos. Os mais usados eram: Milton, Goldsmith, Robertson e Pope; em relação às gramáticas, nas primeiras décadas do século XIX a gramática mais utilizada era a de Constâncio, logo substituída pela gramática de Motta. A gramática de Frederico Fitzgerald foi predominante nos últimos anos do século XIX na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, não sendo possível determinar a sua utilização fora deste Estado.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: Educ, 2000.

ARRIADA, Eduardo. *A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, dezembro de 2007. [Tese de Doutorado].

ASSUMPÇÃO, Lino. *História Geral da Companhia de Jesus*. Lisboa: Moraes, 1982.

BELLO, José Maria. *Memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

BERLITZ, Charles. *As línguas do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

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

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem*. São Paulo: Unesp, 1993.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n.º. 2, 1990. [177-229].

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. 2.º edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *La Culture Scolaire: une approche historique*. Paris: Éditions Belin, 1998.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6.º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERRAZ, Angelo Moniz da Silva. *Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. 1.º Sessão da 8.º Legislatura. Porto Alegre: Tipografia do Correio do Sul, 1858.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. A educação no Portugal Barroco: séculos XVI a XVIII. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n.º. 5, 1992. [28-49].

HAIDAR, Maria de Lourdes. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/USP, 1972.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KRAEMAER WALTER. Algumas considerações sobre o estudo da língua inglesa (agosto de 1872). In: *Revista do Partenon Literário*. Terceiro ano. Porto Alegre: Imprensa Literária, 1874.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESSEN, Paulino (Org.). *Tópicos de Língua Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, 1988, v. 1. [211-236].

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. Tomo IX, 1949.

MENDONÇA, Carlos Sússekind de. *Salvador de Mendonça: democrata do Império e da República (Biografia)*. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1960.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império (Subsídios para a História da Educação no Brasil – 1823-1853)*. 1º volume, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MORAES, Rubens Borba de. *Bibliographia Brasiliiana*. Amsterdam; Rio de Janeiro: Colibris Editora Ltda. 2 volumes. 1958.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A Historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1800-1951)*. Campinas: Unicamp, 1999. [Dissertação de Mestrado].

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. 3ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2005.

RÓNAI, Paulo. *Babel & Antibabel ou o problema das línguas universais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

SNYDERS, Georges. Os séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). *Tratado das ciências pedagógicas*. Vol. 2. *História da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da universidade, 1977.

TAUNAY, Alfredo. *Memórias do Visconde de Taunay*. São Paulo: Progresso, 1948.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do autor, 1998.

WALTER, Henriette. *La aventura de las lenguas en Occidente: su origen, su historia y su geografía*. Madrid: Espasa Calpe, 1997.

<p>Eduardo Arriada é Professor Doutor da Faculdade de Educação de Pelotas (UFPEL). E-mail: earriada@hotmail.com</p>
--

Letícia Stander Farias é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS – Bolsista do CNPq-Brasil. E-mail: leticiastander@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua D. Pedro II 244. CEP 96010-700. Pelotas/RS.

Recebido em: 12/06/2008
Aprovado em: 17/08/2008