UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

JOSELITA JÚNIA VIEGAS VIDOTTI

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO BRASIL DO SÉCULO XIX, COM ÊNFASE NA LÍNGUA INGLESA**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2012

JOSELITA JÚNIA VIEGAS VIDOTTI

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL DO SÉCULO XIX,
COM ÊNFASE NA LÍNGUA INGLESA**

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto.

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

V654p VIDOTTI, JOSELITA
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO BRASIL DO SÉCULO XIX, COM ÊNFASE NA
LÍNGUA INGLESA / JOSELITA VIDOTTI ; orientador
MARISA GRIGOLETTO. - São Paulo, 2012.
245 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em
Inglês.

1. Análise do Discurso. 2. Ensino de Língua
Estrangeira. 3. Língua Inglesa. 4. Linguística. 5.
Política. I. GRIGOLETTO, MARISA , orient. II. Título.

Joselita Júnia Viegas Vidotti

Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em: 25/06/2012

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marisa Grigoletto – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Anna Maria G. Carmagnani - Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Deusa M. de Souza Pinheiro Passos – Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Maria Onice Payer - UNIVÁS

Prof.^a Dr.^a Márcia A. Amador Mascia – Universidade São Francisco

DEDICATÓRIA

A Rebecca e Carlos, filha e esposo, meus pilares

Ao meu pai, Antônio, poeta e amante das letras, que nos presenteou com o livro de Sonetos ***Perfume e Saudade***, do qual extraí o seguinte verso:

*Que direi dos meus tempos de estudante,
Fim de ano, aroeiras tão cheirosas,
Cagaiteiras de branco, o sol levante
A beijar tantas flores perfumosas.*

À minha mãe, Joselita, que aos 85 anos, reuniu suas memórias nos livros ***“O Entardecer”*** e ***“Um pouco de cada um”***

Ao Tiago, a quem amo como um filho

AGRADECIMENTOS

A Deus,

“Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas”

Romanos 11:36

Aos meus familiares queridos, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, em especial à Veraluce, por possibilitar minha “iniciação” no estudo da língua inglesa financiando meu curso

À Profª Marisa Grigoletto, pela leitura cuidadosa do meu texto e pelos momentos de sábia orientação

À Banca Examinadora, em especial às Profª Anna Maria Carmagnani e Profª Deusa Passos pelas valiosas sugestões no exame de qualificação

Ao Ministério da Educação, pelo meu afastamento para capacitação com ônus

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB, em especial prof. Almeida Filho e prof. Gilberto Chauvet pela orientação no esboço do projeto desta pesquisa

Aos amigos Luiz, Márcio, Paulo Alves, Regina, Carmem, Wanda, Aninha, Suely, Selma, Maria Fernanda, Fawsia, Valéria, Rodrigo, Claudinha, Paulo Horlle, Andrés, Claudinho e Mônica, pela paciência em me ouvir falar de tese o tempo todo

Aos amigos do grupo de estudos da USP (LEDI), e aos amigos Bianca Garcia, Bruno Turra e Fabi pelo imenso apoio

Aos amigos do MEC – da COEF, do GM e da SESU, em especial Hilton Batista pela consultoria em História do Brasil

Às bibliotecas: Biblioteca da Câmara dos Deputados – em especial Rosamaria Schertel, da Coordenação de Arquivo do Centro de Documentação e Informação; à Biblioteca do MEC; à Biblioteca Nacional e ao Arquivo Nacional.

Aos meus queridos alunos.

‘Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina.’

Paulo Freire

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o discurso político-educacional sobre o ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil. Primeiramente examinamos o espaço de memória de ensino de LE no processo educacional brasileiro. Ao constataremos que a lei que oficializou o ensino das línguas inglesa e francesa no Brasil (Decisão nº 29) havia se dado no início do século XIX (1809), decidimos investigar que discursos suscitaram a criação de políticas linguísticas para o ensino de LE no Brasil no século XIX. Sob a ótica da Análise do Discurso, de linha Pêcheutiana, investigamos os efeitos de sentido construídos a partir do discurso político-educacional sobre o ensino da língua inglesa no Brasil do século XIX, buscando compreender a formulação das políticas linguísticas da época em relação às LE e o estatuto destas naquelas políticas. O *corpus* foi composto por leis, debates parlamentares e relatórios ministeriais relacionados ao ensino da língua inglesa. A análise da materialidade linguística dos enunciados produzidos pelos sujeitos legisladores mostrou que a Decisão nº 29 instaurou um acontecimento discursivo, rompendo com a memória de não-regulamentação do ensino de LE no Brasil e fundou o sentido de utilidade das LE para a instrução pública no Brasil. Constatamos que a política de ensino de LE ancorava-se em um saber importado. Concluímos que o acontecimento discursivo instaurado pela Decisão nº 29 criou um lugar para as LE e estas também fizeram parte de uma política de produção e circulação de conhecimento.

Palavras-chave: discurso político-educacional; língua inglesa; política linguística; acontecimento discursivo; produção de conhecimento

Abstract

The aim of this study is the political educational discourse (PED) about foreign language (FL) teaching in Brazil. First we examined the space of memory of FL teaching in the Brazilian educational system. Having noticed that the law which regulated English and French language teaching in Brazil (Decree n.29) was promulgated in 1809, we decided to investigate the discourses which generated the establishment of language policies for FL teaching in Brazil in the 19th century. Under the light of the Pecheutian Discourse, we investigated the effects of the meanings produced by the PED about FL teaching in Brazil in the 19th century in order to understand the formulation of the FL teaching policies at that time and the status of FL in those policies. The corpus was built from laws, debates in Parliament and ministerial reports related to FL teaching. The analysis of the linguistic materiality of the discourse produced by legislators showed that the Decree n. 29 established a discourse event, which breaks up with the previous discourse of non-official FL teaching in Brazil and founded the meaning of utility for FL in the public teaching system. We concluded that the FL teaching policy was anchored to an imported knowledge. Also, we concluded that the discourse event caused by the Decree n. 29 created a place for FL and these were part of a policy for knowledge production and circulation.

Key-words: Political Educational Discourse; English language; Language Policy; Discourse Event; Knowledge Production.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Estatutos da Universidade de Coimbra
ANEXO 2	Decisão nº 29 de 14 de julho de 1809
ANEXO 3	Anais da Câmara dos Deputados Lei de 11 de agosto de 1827 Lei de 7 de novembro de 1831
ANEXO 4	Decreto de 02 de dezembro de 1837 Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838 Discurso de Bernardo de Vasconcellos Anais da Câmara dos Deputados Anais do Senado Federal
ANEXO 5	Relatórios do Ministério do Império Decreto nº 456, de 6 de julho de 1846 Anais da Câmara dos Deputados Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855 Decreto nº 1.763, de 14 de maio de 1856 Decreto nº 4.468, de 1 de fevereiro de 1870

LISTA DE SIGLAS

ACD	Anais da Câmara dos Deputados
ASF	Anais do Senado Federal
CLIB	Coleção das Leis do Império do Brasil
RMI	Relatórios do Ministério do Império

LISTA DE QUADROS E TABELAS

- Quadro 1** – Conceito de política linguística
- Quadro 2** – Organização política do Brasil no século XIX
- Quadro 3** – Quadro estatístico das aulas públicas menores criadas no Município da Corte em 1838
- Quadro 4** – Sumário do Regulamento nº 8
- Quadro 5** – A Aula do Comércio na instrução pública
-
- Tabela 1** – Reformas educacionais e ensino de línguas por anos de estudo, na segunda metade do século XIX
- Tabela 2** – Plano de estudos de 1838 do Colégio Pedro II
- Tabela 3** – Plano de estudos de 1855
- Tabela 4** – Plano de estudos de 1870

Sumário

Lista de anexos e siglas.....	
Lista de quadros e tabelas.....	
Introdução	1
Justificativa	11
Objetivos	14
Perguntas de pesquisa	15
Fundamentação teórica	15
Metodologia	19
Organização da tese	21
Capítulo 1 - Memória de língua estrangeira no espaço educacional brasileiro	23
1.1. As línguas estrangeiras no século XVIII	26
1.2. Reorganizando o Estado Português	30
1.2.1 A presença britânica	32
1.3. O Brasil semi-colonial.....	34
1.3.1 A regulamentação das línguas inglesa e francesa	35
1.4. As LE no Brasil independente.....	38
1.5. As LE no Colégio Pedro II	40
1.6. As LE nas Reformas do CPII	41
1.6.1 A Reforma Couto Ferraz	41
Capítulo 2 - O acontecimento discursivo da Decisão nº 29	46
2.1 Memória de LE.....	48
2.2 Um novo dizer.....	50
2.3 As LE e a matemática	61
2.4 O silenciamento de outras LE	64
2.5 Status de língua nobre.....	67
2.6 Enquanto o compêndio não vem.....	68
2.7 Cultura do saber	70
Capítulo 3 – As línguas estrangeiras e a construção de um novo Estado	73
3.1 Predicações sobre a língua inglesa	80
3.1.1 As línguas e o saber	80
3.1.2 Língua da liberdade.....	86
3.1.3 Língua do aliado	90
3.2 Duelo de prestígios.....	91

Capítulo 4 - Em busca de um modelo	96
4.1 A construção da ordem política	97
4.2 Organizando os saberes.....	99
4.3 Nos moldes franceses.....	105
4.4 A legitimação de um discurso.....	112
4.4.1 Um modelo deficitário	113
4.4.2 A disciplina de Napoleão	115
4.4.3 O saber que vem de fora	126
4.5 Bacharel x artífice.....	133
Capítulo 5 - Novas políticas para novos saberes	136
5.1 Um outro lugar para a língua inglesa.....	137
5.2 Uma língua para o Brasil.....	148
5.3 A comparação como lema	152
5.4 A consolidação das LE na instrução	157
Considerações finais	162
Referências	166
Anexos	178

INTRODUÇÃO

“Quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos”

Eni Orlandi

A intervenção do Estado nas questões linguísticas tem sido constante no desenrolar do percurso histórico do ensino de línguas no Brasil. A ação do governo pombalino de imposição da língua portuguesa como língua oficial do Brasil no século XVIII, coibindo quaisquer outras manifestações linguísticas (consequentemente o uso de línguas indígenas), ilustra o controle sobre as línguas pelo Estado por meio da legislação. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), não encontramos registros de legislação para esse fim no Brasil no século XVIII.

Fixando os olhos no século XIX, período enfatizado em nossa pesquisa, constatamos que o Estado promulgou inúmeras leis, estabelecendo **políticas linguísticas** (PL) para o ensino das línguas clássicas (grego e latim), da língua portuguesa e de **LE** na instrução pública secundária¹.

Na base das ações políticas do século XIX estão os discursos que permitiram a elaboração de tais leis. Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa investiga os **discursos** que suscitaram a formulação das PL para o ensino de LE no Brasil, no século XIX, com ênfase na língua inglesa.

¹ A instrução secundária, composta de 7 anos e equivalente hoje à segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi instituída e assim denominada em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Mantivemos a expressão “instrução pública” utilizada à época.

A língua portuguesa novamente foi objeto de imposição do Estado em 1930, quando da interdição no Brasil do uso das LE em comunidades de imigrantes, durante o governo Vargas. As LE vieram compor as políticas de ensino de âmbito nacional nas Reformas Educacionais de 1911 (Rivadavia), de 1915 (Maximiliano), de 1925 (Rocha Vaz), de 1931 (Francisco de Campos), de 1942 (Capanema) e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996.

O conceito de **política linguística** (PL) é definido por Calvet (1996) como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (p. 11). Embora abrangente, a noção de PL traz em seu bojo a configuração de uma prática política, pois interfere nas situações linguísticas envolvendo, portanto, sujeitos e línguas. Tal conceito, desenvolvido principalmente por pesquisadores da Sociolinguística, encontra-se atrelado à noção de **planejamento linguístico**, que concerne à implementação dessas decisões políticas.

O uso pioneiro do termo “planejamento linguístico” é atribuído a Einar Haugen, que em 1959 desenvolveu um estudo² sobre a padronização de línguas na Noruega. Para Haugen, planejamento linguístico consiste em normatizar a ortografia, a gramática e o dicionário visando orientar uma comunidade cujos falantes não possuem uma língua homogênea (HAUGEN, 1959, *apud* RICENTO, 2006, p. 26).³ No entanto, o campo da PL tornou-se bem mais abrangente que o modelo de Haugen, passando a tratar de questões relacionadas à **função da língua** e seu valor na sociedade.

² Haugen, E. “Planning in Modern Norway”, in *Anthropological Linguistics*, 1/3, 1959.

³ As traduções para a língua portuguesa dos textos do livro *Language Policy* (RICENTO, 2006) são de nossa inteira responsabilidade.

Começemos por esclarecer que a distinção entre os conceitos de **política** e de **planejamento** não surge de forma regular na literatura. Alguns autores se preocupam mais com a questão técnica (implementação) e outros com o poder (decisão). Wodak (2007) defende que uma PL é toda influência do Estado na comunicação entre línguas, a soma de todas as iniciativas políticas ascendentes e descendentes (p. 170). Compartilhamos da posição de Calvet (1996) de que uma PL é inseparável de sua aplicação, uma vez que uma ação (lei) por si só não se executa, mas necessita do poder para ser colocada em prática e somente o Estado tem os meios de implementar suas escolhas políticas. Assim, o conceito política/planejamento implica a elaboração de uma intervenção de uma situação linguística e os meios para executá-la. Veremos mais adiante que, no próprio corpo da lei, podemos identificar ao mesmo tempo a exposição da decisão e o planejamento dos elementos necessários à sua aplicação. Rajagopalan (2009) corrobora essa noção ao afirmar que uma PL “consiste numa série de ações que objetivam *intervir* na vida linguística de um país. Ela é por excelência prescritiva e normativa” (grifo no original).

Calvet (1996) distingue dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais (*gestão in vivo*) e outra da intervenção sobre essas práticas (*gestão in vitro*). A primeira diz respeito à forma como as pessoas resolvem problemas de comunicação no cotidiano que pode resultar nas línguas aproximativas (pidgins), ou veiculares ou promovidas (que tem suas funções ampliadas), (p. 69). Trata-se, portanto, de um produto de uma prática e não tem relação com uma decisão oficial, como uma lei. O segundo tipo de gestão linguística (*in vitro*) é o analisado neste estudo e é representado por documentos jurídicos (leis), produzidos pelo Estado. Isso implica que as decisões técnicas e

políticas são impostas aos grupos sociais. Para tanto, “o Estado dispõe essencialmente da lei”, de forma que “não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico” (p. 75).

As intervenções do Estado podem se dar no âmbito da forma da língua (*corpus*), bem como na função que essa língua possa exercer (*status*). Calvet (1996) salienta que historicamente o poder político não apenas legislou sobre a forma da língua, como também interveio na função das línguas na sociedade:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria (p. 11).

Para uma melhor distinção entre os tipos de leis linguísticas, apresentamos uma classificação proposta por Calvet (1996, p.75-76), ressaltando que o objetivo de tal abordagem não é o de esgotar uma tipologia, mas fornecer elementos que tragam subsídios para a compreensão do tipo de lei que analisamos nesta pesquisa. Há leis que se ocupam:

- a) Da forma da língua;
- b) Do uso que as pessoas fazem das línguas (estabelecimento de uma língua oficial de um país ou as línguas de trabalho de uma organização)
- c) Da defesa das línguas (promoção ou proteção)

A partir dessa categorização, podemos aprofundar o conceito de **uso** (*status*) que as pessoas fazem das línguas e sua função para exprimirmos melhor o tipo de PL que analisamos nesta pesquisa. A distinção entre política de *corpus* e

política de *status* vem enriquecer a elaboração da abordagem de PL que utilizamos:

o planejamento do *corpus* se relacionava às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização (...), enquanto o planejamento do *status* se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas (CALVET, 1996, p. 29)

Estamos lidando, portanto, com um tipo de ação de poder (leis) que não se ocupa da forma da língua (*corpus*), mas do **uso** que as pessoas fazem das línguas e, portanto, do ***status*** destas como LE.

O tipo de PL que analisamos pode ser mais bem compreendido como uma “subcategoria de uma política/planejamento linguísticos” (PAULSTON, C.; HEIDEMANN, K., 2006, p. 292), a partir de uma política de *status*, conforme ilustramos a seguir:

Quadro 1 - Conceito de Política Linguística

Fonte: Elaborado pela autora

Não obstante a prática de intervenção na língua pelo Estado se desenvolver há séculos, as PL se firmaram como um campo de investigação teórico e empírico apenas no século XX. A PL enquanto disciplina surgiu em decorrência do processo de descolonização da Ásia e África. No Brasil, segundo

Miller (1996), apenas nas duas últimas décadas é que a discussão em torno das PL ganhou visibilidade, principalmente no que diz respeito ao conceito de 'línguas brasileiras', estas abrangendo todas as línguas faladas por comunidades de cidadãos brasileiros.

A distinção entre planejamento do *corpus* e planejamento do *status* foi introduzida por Kloss (CALVET, 1996) e torna-se indispensável para que compreendamos a abordagem aqui utilizada: uma lei que se ocupa da **função** de uma determinada língua em uma sociedade, mais especificamente, de uma LE no sistema educacional.

O conceito de PL como uma subcategoria da política de *status* afina-se com o pensamento de Rajagopalan (2005) no que tange à concepção de PL como um ramo da ciência política e não da linguística, em virtude da conotação política da função da língua em uma sociedade. Em outras palavras, a escolha da língua estrangeira a ser ensinada em um sistema educacional é uma questão política.

Ao contrário das PL estabelecidas pelo Marquês de Pombal e do Presidente Vargas, calcadas na ideia de interdição de outras línguas em favor da língua portuguesa, as PL do século XIX visavam promover o ensino de LE, como parte do processo de construção de um Estado independente.

A Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809⁴ (ANEXO 2), criou no Brasil as primeiras cadeiras de matemática, língua inglesa e francesa, para a recém-instalada Corte Portuguesa. Considerando que a criação dessas cadeiras havia se dado em um contexto de profundas transformações na história do país,

⁴ As Decisões eram tomadas sobre representação ou requerimento de partes interessadas e baixadas pelos ministérios, que também desempenhavam a função de um tribunal superior, cujas sentenças valiam como lei. Elas eram numeradas e rubricadas pelo regente ou imperador (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

decidimos optar por uma análise que nos levasse à compreensão dos lugares ocupados por essas línguas nesse novo cenário e os desdobramentos desse gesto político ao longo daquele século. Essa lei tornou-se um ponto de partida acessível para compreendermos como a língua inglesa se inscreveu nos novos moldes da Colônia, que passara repentinamente à condição de sede do governo português, dando início ao processo de institucionalização das LE, instaurando uma **política de ensino de LE** no Brasil.

Até então, a legislação sobre o ensino de LE no Brasil em vigor eram os Estatutos da Universidade de Coimbra (1772) que recomendavam as línguas inglesa e francesa para o exame de admissão nos cursos superiores da Europa. As LE faziam parte do **ideário de progresso** apregoado na Reforma Pombalina e que foi aos poucos penetrando o imaginário do Brasil após a instalação da Corte Portuguesa. Várias políticas foram implementadas com vistas a alcançar esse ideal de equiparação com as nações cultas da Europa. Entre essas políticas de produção e circulação do conhecimento no Brasil podemos citar a criação dos cursos cirúrgicos e da Academia Militar. Assim, as cadeiras de inglês e francês se inserem nessa política, uma vez que a circulação do conhecimento se dava por intermédio dessas línguas. A língua inglesa, portanto, foi objeto de uma política linguística que resultou de vários processos que envolveram o conjunto de saberes de que necessitava aquela sociedade em transformação.

Tendo em vista que foi no século XIX que se estabeleceram essas políticas, nossa postura se difere da posição de Chagas (1957) que, ao descrever a evolução das línguas no Brasil, afirma que, em termos didáticos, “foi somente a partir de 1931 que se começou, verdadeiramente, a **levar a sério** o estudo destes idiomas em nosso ensino secundário oficial” (p. 83, grifo nosso). Esse divisor de

águas proposto por Chagas (1957) encontra ecos em pesquisas sobre a evolução do ensino de LE no Brasil, ganhando estatuto de verdade. Tal periodização partiu de um olhar sobre o *status* das LE no cenário brasileiro a partir da implementação do Método Direto no Colégio Pedro II (doravante CPII), em cumprimento à Reforma Francisco de Campos, de 30 de junho de 1931. Esse Método consistia em ensinar a língua estrangeira “na própria língua estrangeira” e fazia parte de uma política de ensino com vistas a “atualizar o estudo dos idiomas modernos” (CHAGAS, 1957, p. 91, aspas no original). Isso significava tentar romper com uma tradição de ensino baseada na tradução e versão e exercícios de aplicação de itens gramaticais. No entanto, segundo o autor, as circunstâncias desfavoráveis transformaram o programa em “autêntica letra morta” (p. 92).

Independentemente dos desdobramentos daquela política, cremos que uma proposta de mudança na metodologia de ensino não reflete, necessariamente, seriedade no ensino. O discurso que afirma que “o desenvolvimento de didática das línguas, entre nós, tem que forçosamente ser apreciado ao longo de duas fases claramente definidas” (p. 83) apaga dizeres em torno do lugar das LE no século XIX. O que procuramos salientar é a ideia de que **a inserção das LE na instrução pública pela Decisão nº 29 configura-se como uma política linguística** e como tal, pressupõe “seriedade” (mesmo sem mudanças metodológicas). Daí, portanto, a nossa posição contrária ao paradigma de divisão do ensino de LE em “antes e depois de 1931”.

Ao examinar as leis concernentes ao ensino de LE no século XIX, identificamos PL para o ensino de LE que privilegiavam determinada língua ao inseri-la ou excluí-la do currículo secundário, ora aumentando, ora diminuindo a carga horária das LE, bem como das línguas clássicas, ao contrário do que

ocorreu na Decisão nº 29, onde as línguas inglesa e francesa apareciam como equivalentes.

A língua inglesa, por exemplo, não foi objeto da PL para o ensino de LE no Brasil recém-independente, quando da criação do curso jurídico em 1827. Apenas a língua francesa fora exigida como requisito para a admissão no curso e, conseqüentemente, fazia parte das cadeiras preparatórias que seriam criadas. No entanto, na lei de 7 de novembro de 1831, a língua inglesa veio compor as cadeiras preparatórias para esse curso, mesmo não tendo sido prevista na lei de 1827. Essas ações nos impulsionaram a examinar também os dizeres sobre LE nos debates parlamentares que antecederam aquela lei, no intuito de compreender as bases dessas PL. Isso se dá em virtude do caráter dinâmico do *corpus*, cujo fechamento, segundo Zoppi-Fontana (2005) é “necessariamente provisório e se dá juntamente com a finalização das análises” (p. 96).

Em 1837, as línguas inglesa e francesa passaram a compor o currículo do recém-inaugurado CPII⁵. Este estabelecimento de instrução secundária, idealizado para ser uma escola modelo para o Brasil, testemunhou diversas reformas em seus Estatutos. Tais reformas estabeleceram, no domínio da **memória**, uma relação tensa entre os lugares atribuídos às LE. Essas tensões despertaram o desejo de compreender o funcionamento discursivo que constrói o lugar a ser ocupado pela língua inglesa e seu ensino, lugar este sempre construído em relação às demais LE. A compreensão desse funcionamento discursivo nos fornece as bases para investigar as PL que marcaram aquele período.

⁵ Utilizamos a denominação corrente “Colégio Pedro II”, embora à época ele fosse chamado “Colégio de Pedro II”.

Considerando a inquietação relatada e a constatação de que a Decisão nº 29 havia instaurado no âmbito específico do Brasil ainda colonial uma PL para o ensino de LE, decidimos analisar o **discurso político educacional** sobre a língua inglesa estabelecendo como *corpus* a legislação educacional do Brasil e documentos oficiais, a partir de uma genealogia do lugar ocupado pela língua inglesa no quadro das PL para o ensino de LE no Brasil do século XIX.

O foco deste estudo, portanto, é uma reflexão discursiva sobre a língua inglesa e seu ensino, visando à compreensão das PL para o ensino de LE no Brasil do século XIX, desde a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil em 1808 até o fim do Período Imperial (1889), com ênfase na língua inglesa.

O **corpus** estabelecido para a análise é constituído por peças legislativas do século XIX, a saber:

- a) Lei – Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809 – criação das primeiras cadeiras de inglês e francês no Brasil (ANEXO 2);
- b) Anais da Câmara dos Deputados – Sessão parlamentar de 11 de agosto de 1826 (ANEXO 3, p1);
- c) Lei – Decreto de 11 de agosto de 1827 – criação dos Cursos jurídicos de São Paulo e Olinda (ANEXO 3, p4);
- d) Lei – Decreto de 7 de novembro de 1831 – criação da cadeira preparatória de inglês e francês para os Cursos Jurídicos, prevista no Decreto de 11 de agosto de 1827 (ANEXO 3, p6);
- e) Lei – Decreto de 2 de dezembro de 1837 – Criação do CPII (ANEXO 4, p1);
- f) Lei – Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838 – contém os Estatutos do CPII (ANEXO 4, p3);

- g) Discurso de inauguração do CPII, proferido pelo Ministro Bernardo Vasconcellos em 1838 (ANEXO 4, p14);
- h) Anais da Câmara dos Deputados – Sessão parlamentar de 19 de maio de 1838 (ANEXO 4, p17)
- i) Anais do Senado Federal – Sessão parlamentar de 08 de outubro de 1839 (ANEXO 4, p19);
- j) Anais do Senado Federal – Sessão parlamentar de 10 de outubro de 1839 (ANEXO 4, p21);
- k) Relatório do Ministério do Império relativo ao ano de 1839 (ANEXO 5, p1);
- l) Relatório do Ministério do Império relativo ao ano de 1843 (ANEXO 5, p2);
- m) Anais da Câmara dos Deputados – Sessão parlamentar de 31 de julho de 1846 (ANEXO 5, p4);
- n) Relatório do Ministério do Império relativo ao ano de 1850 (ANEXO 5, p5);
- o) Lei – Decreto nº 1556, de 17 de fevereiro de 1855 – Reforma Couto Ferraz, Plano de Estudos (ANEXO 5, p8);
- p) Lei – Decreto nº 4.468, de 01 de fevereiro de 1870 – Reforma Paulino de Souza – altera os regulamentos relativos ao Imperial Colégio de Pedro II (ANEXO 5, p13).

2. JUSTIFICATIVA

O estudo das PL para o ensino de LE na instrução pública no Brasil é tema pouco explorado nas pesquisas desenvolvidas na área de ensino/aprendizagem. O estudo que ora apresentamos possui tangências com algumas pesquisas sobre PL, tais como: período enfocado, perspectiva discursiva e o ensino de LE.

Todavia, não encontramos estudos que contemplassem PL para o ensino de LE no Brasil do século XIX numa perspectiva discursiva.

Estudos recentes que abordam o tema sobre PL no Brasil foram organizados por Orlandi no livro *Política Linguística no Brasil* (2007a), e abordam **a questão da língua em sua dimensão política**, cujas reflexões abarcam diferentes épocas, diferentes línguas e diferentes áreas disciplinares.

Entre as pesquisas desse livro que trataram de PL para o ensino de LE no século XX, podemos citar o trabalho de Payer (2006), que aborda o tema da imigração, do sujeito imigrante no Brasil, suas línguas e a interdição jurídica delas, da parte do Estado brasileiro, entre os anos 20 e 50 do século XX, decorrente de uma política de nacionalização. Por meio do estudo da oralidade, buscando marcas da **memória** da língua materna dos imigrantes na língua portuguesa, a autora identificou traços da imigração presentes na constituição do sujeito brasileiro, concluindo que a língua pode e deve ser um lugar de memória. Embora a PL adotada por Getúlio Vargas tenha interferido no uso das LE e, conseqüentemente, no seu ensino, não se trata de uma PL para o ensino de uma LE, ao contrário, é uma política de difusão da língua portuguesa visando ao apagamento das línguas dos imigrantes, por representarem, no jogo político-ideológico, línguas de outros países em território brasileiro, vindo, portanto, no sentido contrário aos propósitos do Estado Novo.

Embora não contemple a questão da PL, não podemos deixar de citar o trabalho de Mascia (1999), ainda com foco no século XX, cuja tangência com nossa pesquisa é o **discurso político educacional sobre língua estrangeira**. A autora investigou o ideário de progresso no espaço discursivo de documentos curriculares de ensino de inglês no estado de São Paulo na década de 80. Os

resultados apontam para um discurso calcado na dicotomia presença/ausência de progresso, sustentado pela Ideologia Positivista que permeia as relações de poder-saber.

No que tange às pesquisas com foco no século XIX, sob a perspectiva histórica, há o trabalho de Oliveira (2006), que investiga o processo de institucionalização do ensino de LE no Brasil, observando o caso específico da língua inglesa, visando “estabelecer uma periodização relacionada às principais finalidades assumidas pelo ensino daquelas Línguas no sistema de Instrução Pública do país” (p.4). No entanto, a pesquisa não aborda a questão das LE como uma PL, tampouco contempla a dimensão discursiva.

A língua portuguesa é a língua investigada na maioria das pesquisas que enfocam as PL no século XIX, entre as quais podemos citar o trabalho de Mariani (2004) que aborda o processo de discussão e de **gramatização da língua portuguesa** como língua nacional no século XIX, muito embora a autora concentre suas pesquisas nos processos de colonização linguística, no que se refere à língua portuguesa nos séculos XVI a XVIII. A autora defende que a institucionalização oficial do português no território nacional pelo projeto colonizador português configurou-se como espaço de lutas ideológicas divergentes quanto à homogeneização linguística. Esse lugar de resistência linguística deu início ao processo de historicização do português brasileiro na sua variante, decorrente das misturas entre as línguas portuguesa, geral e africanas.

Os trabalhos de Dias (2007) e Pagotto (2007), contidos no livro *Política Linguística no Brasil* já mencionado nesta seção, enfocam as PL no século XIX. Dias (2007) analisa as demandas que presidem a constituição do campo de produção de gramáticas no Brasil no século XIX. Pagotto (2007) explora a relação

entre a implementação de PL e a normatização da vida social, observando a adoção de um sistema ortográfico oficial do português nos finais do século XIX e início do XX. O autor discorre sobre a questão das PL, das formas de implementação das ações do Estado, procurando destacar as razões que estão na base de uma PL. Ao analisar a escolha de um sistema ortográfico do português, Pagotto tenta demonstrar as contradições presentes na adoção de PL. Apesar da utilização de peças legislativas para a análise, e a despeito de se tratar do século XIX, a pesquisa de Pagotto não toma a legislação como espaço discursivo e também não analisa PL para o ensino de LE.

A análise de PL para o ensino de LE no Brasil com foco nos documentos legislativos do século XIX, sob uma perspectiva discursiva, é a forma de contribuição desta pesquisa para os estudos e reflexões em torno do ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Nossa pesquisa justifica-se pela carência de estudos que analisem os processos de constituição de PL direcionadas para o ensino de LE no Brasil no século XIX.

Tendo como tese central o fato de que diversos discursos suscitaram a criação de PL para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil do século XIX, este trabalho visa a investigar tais discursos a fim de compreender o que está nas bases dessas PL.

3. OBJETIVOS

- investigar os efeitos de sentido construídos a partir do discurso político-educacional sobre o ensino da língua inglesa no Brasil do século XIX.
- compreender a formulação das políticas linguísticas da época, em relação às LE.

- compreender o estatuto da língua inglesa dentro da PL da época em relação às outras línguas.

Para tanto, esta tese analisa os discursos formulados sobre a língua inglesa e seu ensino quando de três momentos específicos: a) a construção de um país independente; b) a criação do CPIL; c) a promulgação das reformas educacionais na segunda metade do século XIX.

4. PERGUNTAS DE PESQUISA

Com base nos objetivos, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Que políticas linguísticas permearam o ensino de língua estrangeira no Brasil no século XIX?
- Que discursos suscitaram a criação dessas políticas?
- Qual era o estatuto da língua inglesa em relação às outras línguas?

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de responder às indagações relatadas na exposição do tema desta pesquisa, trabalhamos com a ótica da **Análise do Discurso** (AD), fundada na França por Michel Pêcheux nos anos 60, que propõe articular três regiões de conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, regiões atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

A AD toma como objeto de estudo o discurso, cuja noção distancia-se da aceção de mensagem, advinda do senso comum, de uma transmissão de informação entre A e B. Pêcheux define 'discurso' como um 'efeito de sentidos'

entre locutores, um objeto socio-histórico em que o linguístico está pressuposto (1969, p.15).

Também não se deve tomar o discurso como fala (na dicotomia língua/fala), proposta por Saussure, pois não se opõe à língua enquanto um sistema fechado, e também não é apenas uma ocorrência casual da língua, mas “uma manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual” (MAZIÈRE, 2005, p. 13).

Um conceito fundamental para a AD é a noção de **sujeito**. Pêcheux elaborou uma teoria não subjetivista do sujeito a partir da ideia de que o sujeito não é o indivíduo, um sujeito físico, empírico e intencional e, portanto, não estaria na origem do seu dizer. Partindo das contribuições do materialismo histórico, Pêcheux ressignifica a noção de **ideologia** a partir da consideração da linguagem e afirma que o sujeito é atravessado (em seu discurso) por ideologias, quer sejam crenças, valores e atitudes. Em outras palavras, o indivíduo não escolhe deliberadamente o que dizer em uma determinada situação, pois o seu dizer estará sendo afetado por este “já lá”. Pêcheux criticou as teorias que se contentam em reproduzir no nível teórico esta ilusão do sujeito, através da ideia de um sujeito enunciador portador de escolha, intenções, decisões etc. (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 175).

Para a AD, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Os sujeitos são tomados como sujeitos historicamente determinados e, por isso, os sentidos são produzidos sob a ação das **condições de produção** (CP). Para Pêcheux, o discurso se produz materialmente pela língua e precisa ser entendido em sua dupla materialidade, linguística e histórica. As CP, portanto, dizem

respeito ao momento histórico, às características sociais e às formações ideológicas.

No Brasil, as discussões da AD foram estendidas e aprofundadas por Orlandi, em muitas obras, dentre elas, Orlandi (1999). Segundo a autora, “a AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (p. 15). A AD apresenta-se, assim, como um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento.

Para compreender o funcionamento do discurso, é necessária a remissão a um outro conceito basilar para a análise de discurso, o de **formação discursiva**, que é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito”, lugar da constituição do sujeito. A AD considera o texto na sua opacidade, o que significa que o sentido de uma palavra não existe ‘em si mesmo’, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas (PÊCHEUX, 1975, p. 160-162).

Assim, o discurso é um complexo processo de constituição de sujeitos e sentidos afetados **pela língua e pela história**:

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (PÊCHEUX, 1975, p. 160).

Isso quer dizer que os sentidos não estão fixados *a priori* nas palavras, não são transparentes, evidentes, mas são determinados “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e

proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 1975, p. 160). Desse modo, o sentido é sempre determinado ideologicamente e pode ser assumido ou não pelo sujeito, a depender das posições discursivas que este poderá ou não ocupar em função do funcionamento da ideologia.

Como dito anteriormente, os dizeres são efeitos de sentido produzidos em condições determinadas. Essas CP compreendem os sujeitos e a situação, bem como a memória. Na perspectiva discursiva, a **memória** é tratada como **interdiscurso**, ou seja, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. É um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos (ORLANDI, 1999, p. 31).

Os sentidos de todo e qualquer discurso são constituídos no interdiscurso. Este é o domínio do dizível que constitui as formações discursivas que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. É o eixo da memória e da historicidade, dos enunciados já ditos em outros discursos, da materialidade histórica. Pela ideologia, naturaliza-se o que é produzido pela história. Assim, a formação discursiva constitui-se na relação com o interdiscurso (a memória do dizer), ou “o todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1975, p. 162).

A AD teoriza a interpretação, trabalha seus limites e mecanismos como parte do processo de significação. A noção de interpretação, amplamente trabalhada por Orlandi (1996), consiste no fato de que não há sentido sem interpretação. Em decorrência da ideologia na constituição dos sujeitos, teremos diferentes gestos de interpretação inscritos em diferentes regiões de sentidos. Não há uma verdade oculta atrás do texto, há gestos de interpretação que o constituem. Sendo assim, a partir do texto, deve-se buscar compreender o

processo de produção de sentidos que a ausência de transparência da língua(gem) possibilita resgatar (ORLANDI, 1999).

Outros conceitos da Análise do Discurso serão explicados à medida que forem mobilizados na análise, tendo em vista as características de movência, opacidade e alteridade, assumidas pelos discursos.

6. METODOLOGIA

Analisar os discursos que circulavam no século XIX sobre as LE e as políticas para o seu ensino demandou um longo percurso de leituras, de construção de arquivos, em virtude do volume de peças legislativas promulgadas naquele século.

Um primeiro recorte foi traçado e estabeleceu como textos pertinentes para análise documentos oficiais da legislação brasileira que têm como tema o ensino da língua inglesa na instrução secundária no século XIX. No processo de construção do arquivo, selecionamos trechos de debates do parlamento brasileiro e relatórios ministeriais relacionados ao ensino de LE para compor o *corpus*. As leis concernentes à instrução pública primária e superior não foram contempladas no *corpus* desta pesquisa. Essa seleção se deve à ausência de documentos que atestem o ensino oficial da língua inglesa nos dois níveis de ensino. Entretanto, serão consideradas para análise as leis referentes à instrução superior no que diz respeito aos requisitos e exames preparatórios para o ingresso naqueles cursos.

O *corpus* desta pesquisa é composto por materiais de **arquivo**. Pêcheux (1982, p. 57) define arquivo como um "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão". Segundo Guilhaumou e Maldidier (1994), o arquivo "não é um simples documento no qual se encontram referências; ele

permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”. Portanto, ele “nunca é dado *a priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco”, o que significa dizer que o *corpus* é construído pelo gesto do analista de ler, relacionar, recortar e, novamente, relacionar (p. 164).

É preciso ressaltar que a teorização determina o procedimento metodológico, e ambos levam à constituição do *corpus*. A escolha do *corpus* se respalda no fato de que “a legislação atua ideologicamente não apenas por pertencer ao plano da superestrutura jurídica, mas porque tem um discurso explícito diferente do discurso real, ou seja, proclama uma coisa, enquanto deseja e visa outra” (SEVERINO, 1986, p.56).

Os trechos das leis que constituem o *corpus* desta pesquisa encontram-se na seção “ANEXOS” e serão identificadas ao longo do texto, quando necessário, por uma sigla referente ao número do anexo em questão, seguida da indicação da página do anexo correspondente, por exemplo, A1p3 (para “anexo 1, página três”), A2p5 (para “anexo 2, página 5”) e assim por diante.

As sequências discursivas (SD) sob análise são identificadas com uma sigla atribuída à sequência. Para remeter às SD no texto, será mencionado o número da página, por exemplo, “SD1, à página 15, neste capítulo”.

Os registros dos Anais da Câmara dos Deputados contendo debates sobre matéria diversa encontram-se sob a forma de espessos volumes impressos, cujo manuseio torna-se complexo, agravado por um índice temático de caráter bastante geral, o que demanda buscas incessantes ao seu interior. No entanto, o acesso à leitura desses volumes é possível por meio da *Internet*, disponíveis na forma de cópias escaneadas, que podem ser consultadas por meio de um calendário virtual, contendo um *link* para os dias em que houve sessão no

parlamento. Pode-se seguir um procedimento semelhante a esse para acessar os índices das sessões no Senado Federal.

Os endereços eletrônicos para o acesso das leis e debates no Congresso, bem como para os Relatórios do Ministério do Império estão disponíveis na primeira página da seção ANEXOS ao final desta tese.

7. ORGANIZAÇÃO DA TESE

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda as condições de produção do discurso político educacional sobre o ensino de LE no Brasil no século XIX incluindo um breve panorama do lugar das LE em Portugal, França e Inglaterra no final do século XVIII; o capítulo segundo analisa as PL para o ensino das línguas inglesa e francesa, no espaço discursivo da legislação brasileira, tomando como base a Decisão nº 29, lei de institucionalização das LE no Brasil em 1809; o capítulo terceiro analisa as PL no Brasil então independente, na lei de criação dos cursos jurídicos, utilizando-se também do espaço discursivo parlamentar no que tange aos debates que antecederam essa lei; o quarto capítulo analisa as PL para o ensino de LE no decreto de criação do CPIL e seus Estatutos. O quinto capítulo trata da lei de Reforma Educacional do currículo brasileiro de 1854 e seus desdobramentos, buscando compreender o lugar das LE e sua relação com as outras línguas, inclusive com a língua portuguesa.

Em suma, esta pesquisa visa a compreender, no espaço discursivo da legislação educacional brasileira do chamado “século inglês”, as PL para o ensino

de LE na instrução pública brasileira, por meio de uma análise do discurso sobre a língua inglesa e seu ensino no Brasil.

CAPÍTULO I

Memória de língua estrangeira no espaço educacional brasileiro

“Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo... é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização”

Michel Pêcheux

Se pudéssemos lançar um olhar sobre o Brasil do século XIX como um *flash* de uma câmera fotográfica, registraríamos, provavelmente, um ou mais dos seguintes cenários: fragatas pelo Atlântico, a instalação da Corte Real Portuguesa no Rio de Janeiro, Dom Pedro I às margens do Ipiranga, a Proclamação da República e tantas outras paisagens consagradas pela História e tão arraigadas em nossa mente. Ao fazermos recortes nesses cenários, encontramos vestígios de um século pleno de vários acontecimentos não só de cunho político, mas também econômico, religioso e, sobretudo, cultural e social.

Entre as mudanças mais significativas no âmbito político brasileiro, o século XIX testemunhou a mudança da condição de Brasil Colônia para sede do Reino Português, o processo de Independência, proclamada em 1822, e a passagem da Monarquia à República em 1889.

Em termos de organização política, o Brasil oitocentista presenciou dois regimes de governo: o Monárquico e o Republicano. Segundo Carvalho (1993), o Brasil viveu o

regime monárquico durante todo o período colonial (1500 a 1821) e durante os 67 anos de vida independente (1822-1889). Quanto à forma de governar, Portugal reinou absoluto até a independência. Na organização do novo estado, a monarquia era limitada por uma constituição votada por uma assembleia (regime monárquico constitucional). A organização política do Brasil oitocentista pode ser conferida no quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização política do Brasil no Século XIX

MONÁRQUICO					REPUBLICANO
Período Colonial		Período Imperial ¹			Período Republicano
1500-1759 Período Jesuítico	1759-1822 Período Pombalino <i>1808-1821 (Período Joanino)</i>	1822-1830 Primeiro Reinado <i>(D. Pedro I)</i>	1831-1840 Período Regencial	1841-1889 Segundo Reinado <i>(D. Pedro II)</i>	1889- [1930] Primeira República ou República Velha

No que tange ao ensino de LE, temos a criação das primeiras cadeiras² de inglês e francês no Brasil, por meio da Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809, baixada pelo príncipe regente D. João, logo após a instalação da família real portuguesa e sua Corte no Rio de Janeiro; a instituição das cadeiras de inglês e francês nos estudos preparatórios para os Cursos Jurídicos, criados em 1827; a inserção dessas duas línguas no Plano de Estudos do Colégio Pedro II, inaugurado em 1837; a exigência da língua inglesa ou francesa para as Aulas do Comércio fixada pela lei de 1846; a presença das LE, incluindo as línguas alemã e italiana, nas leis que reformaram os estatutos do CPIL na segunda

¹ Alguns historiadores consideram como início do período monárquico a instituição do império (1822), porém utilizarei a periodização de Carvalho (1993), que considera também todo o período colonial.

² As cadeiras eram unidades de ensino, como se fossem cursos específicos, regidas por professores nomeados pelo Príncipe, geralmente ministrados em casas alugadas e subsidiadas pelo Governo, uma vez que não havia Escolas. As cadeiras, portanto, não se articulavam entre si.

metade do século XIX. Cabe lembrar que as línguas clássicas (latim e grego) mantiveram seu prestígio no currículo secundário brasileiro, embora o latim fosse cada vez mais cedendo espaço para a língua portuguesa.

Daí decorre a indagação: e o que esses processos históricos têm a ver com o **discurso sobre língua estrangeira** que analisamos? Para analisarmos o discurso político-educacional sobre o ensino de LE naquele século, precisamos compreender como se constituiu historicamente o dizer dos sujeitos-legisladores na relação com outros dizeres, considerando que o sujeito se forma na história por meio do trabalho da **memória**. Esta permite que os sentidos já-ditos por alguém signifiquem em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 1999). Nos documentos analisados, os sentidos de utilidade das LE para a instrução pública se ancoram nesse espaço de memória, relacionando-se com diversas regiões do **interdiscurso**.

A Análise do Discurso parte do pressuposto de que a língua não pode ser estudada desvinculadamente de suas CP, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. As CP compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Devemos considerar de onde o sujeito do discurso enuncia, qual sua função no ato da enunciação, em que condições este discurso foi produzido. De que lugar fala o sujeito legislador do século XIX? Que sentidos o seu discurso produz sobre a língua inglesa e o ensino de LE? Estas são questões relevantes, uma vez que determinantes de significado. Dessa forma, buscamos compreender como se deu esse espaço de memória nos documentos oficiais (leis, debates parlamentares e relatórios ministeriais) sobre ensino de LE e recorreremos, assim, à História a fim de explicitar os processos ideológicos que fazem com que um determinado enunciado apareça em seu lugar e não outro (FOUCAULT, 1969), “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc.” (FOUCAULT, 1979, p.7).

A História aqui é tomada em toda sua dimensão, não considerando-a como apenas “o resultado da combinação e da articulação de processos ou de mecanismos de natureza econômica, sociológica, psicológica que a análise científica traria de cada uma dessas disciplinas e de sua metodologia” (HENRY, 1997, p. 30). Para a AD, a história não é cronologia, mas produção de sentidos, uma vez que intervém no dizer, movimentando os sentidos.

Antes de discutirmos as CP do discurso político-educacional no século XIX, apresentamos um breve panorama do ensino de línguas na Europa no final do século XVIII, no intuito de compreender o lugar da língua inglesa em relação às outras línguas antes da oficialização das línguas inglesa e francesa em solo brasileiro em 1809, por meio da Decisão nº 29, que é objeto de análise no capítulo seguinte.

1.1 As línguas estrangeiras no século XVIII

A inserção das línguas inglesa e francesa na instrução pública brasileira em 1809 nos remete à evolução das línguas na Europa para que possamos compreender o lugar dessas línguas no Brasil quando de sua institucionalização.

Na Europa, durante a Idade Média, o latim possuía muito prestígio, sendo considerado a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas. No plano metodológico, é o modo de ensino do latim que prevaleceu durante toda a Idade Média. O ensino das línguas clássicas seguia um sistema de tradução e análise gramatical que atravessou os séculos. Os homens cultos escreviam em latim, a língua internacional da sabedoria, mas no século XVIII houve um aumento gradual de publicações em inglês, francês, alemão, italiano e espanhol.

Segundo Howatt (1984), no século XVIII, o ensino de LE nas escolas da Europa era fato raro. Ensinavam-se, de um modo geral, as regras gramaticais do latim para serem aplicadas na aprendizagem de novas línguas. Normalmente quem se dedicava a estudar uma LE eram adultos bem instruídos no latim, cujo domínio permitia que eles aplicassem as categorias gramaticais na interpretação de textos com o uso de dicionários.

No Brasil, a instrução pública era exercida pela Companhia de Jesus, que construiu um aparato que incluía escolas de ensino de primeiras letras, os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior. Este era o único curso de nível superior existente no Brasil até a chegada da família real em 1808. As línguas estrangeiras não participavam do *Ratio Studiorum*, documento que regulamentava as escolas jesuítas, apenas o latim e o grego, consideradas disciplinas dominantes.

Após 210 anos de reinado, a ordem religiosa jesuíta encerrou-se com a expulsão dos jesuítas de Portugal e seus reinos (1759), em decorrência dos interesses portugueses por uma política que visava alçar Portugal e seus reinos a uma “situação econômica capaz de competir com as potências estrangeiras” (CARVALHO, 1978, p. 100). Essa luta do Estado português teve como expoente o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, cujo objetivo primordial era equilibrar a balança comercial e uma das providências seria atenuar os privilégios de que gozavam as ordens religiosas.

Entre as ações nas mais diversas áreas, Pombal fixou uma reforma educacional denominada Reforma Pombalina dos Estudos Menores. Esta desenvolveu-se em duas fases que se iniciam respectivamente com a promulgação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 (que cria as aulas régias³ de gramática latina, retórica e grego), e da Lei de 6 de

³ As aulas régias foram assim denominadas na Reforma Pombalina e consistiam de aulas isoladas que compreendiam o estudo das humanidades e que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas e perduraram no Brasil até 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas. Somente em 1835 é que as Aulas Públicas (cadeiras) passaram a ser objeto de um corpo organizado, nos denominados liceus.

novembro de 1772 (que cria as aulas régias de leitura, escrita e cálculo, além das cadeiras de filosofia). A partir de então, a Reforma colocou o Estado como orientador das políticas educacionais, passando a ser tutor da educação. Na parte que toca às línguas, destacamos a proibição do uso das línguas gerais e imposição do idioma português em 1767, pelo documento “Diretório dos Índios”, que pregava a integração dos índios à sociedade portuguesa, uma política que visava à “difusão do português como língua e cultura da metrópole, um monolinguismo idealizado” (MARIANI, 2004, p. 31).

A segunda fase da Reforma Pombalina coincide com a reforma dos estatutos da Universidade de Coimbra e é onde as LE entram como recomendação para os cursos de Medicina e Matemática sem a obrigação de exames admissionais, como podemos observar nos trechos da lei que versam sobre os conhecimentos preparatórios (A1p1):

tambem he para desejar, que os Estudantes Medicos se instruem nas Linguas Vivas⁴ da Europa; principalmente na Ingleza, e Franceza, nas quaes estam escritas, e se escrevem cada dia muitas Obras importantes de Medicina” (PORTUGAL, 1772a, 1772b, p. 9).

O texto do curso matemático era bem semelhante no que tange às línguas e às obras escritas nelas (A1p2). Os cursos jurídico e teológico não recomendavam as línguas inglesa e francesa para a matrícula, apenas o grego e o latim, que compunham a lista dos conhecimentos “desejados” para todos os cursos (A1p3). Vale salientar que as mudanças ocorridas em Portugal não se replicaram no Brasil. Enquanto na Metrópole as línguas estrangeiras e as ciências vieram compor o plano de estudos secundários, no Brasil elas ficaram à margem em decorrência da ação do modelo de ensino jesuítico que manteve sua ação pedagógica (SECO, 2006). Apenas no início do século XIX é que as LE despontaram no cenário educacional brasileiro.

⁴ O termo “línguas vivas” era a nomenclatura utilizada na época para designar língua estrangeira, em oposição a “línguas clássicas” (Latim e Grego).

Em suma, as reformas pombalinas filiavam-se ao ideário “das Luzes”, como expressão do Iluminismo em Portugal. Movimento iniciado na França do século XVII, o Iluminismo ocorreu na Europa na primeira metade do século XVIII, no governo de Luís XIV, denominado o “Rei Sol”. O século XVIII ficou conhecido como o “Século das Luzes”. Para Fausto (1994), o Iluminismo pode ter sido o estágio mais crucial do surgimento de um conceito dominante na moderna cultura europeia: **a ideia de progresso** (p. 492). Veremos que as ideias do Iluminismo são frequentemente abordadas nos textos dos debates parlamentares que analisamos como um ideal a ser alcançado. Essa busca pelo progresso com vistas a engrandecer o Brasil e erguê-lo ao nível das nações cultas, principalmente a França, configurou-se como um alvo forte que norteou os pensamentos dos dirigentes na elaboração de políticas para o ensino de línguas.

O Iluminismo pregava a fé inabalável na ciência, na razão humana e no próprio homem. Segundo os iluministas, o homem tornava-se vítima de si mesmo ao permitir que as instituições orientassem sua vida, particularmente as autoridades políticas e eclesiásticas. Daí o protesto “às formas remanescentes da época feudal na vida intelectual, nos hábitos não-científicos do pensamento, e contra as teorias que insistem na impotência humana” (GILES, 1987, p. 171).

Apesar de se desenvolver com mais intensidade na França, onde influenciou a Revolução Francesa através de seu lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, o movimento contou com pensadores na Alemanha, Escócia, Estados Unidos, Inglaterra e no espaço luso-brasileiro. O Iluminismo influenciou uma série de movimentos na Europa e fora dela que abalaram definitivamente o Antigo Regime ao longo dos séculos XVIII e XIX como, por exemplo, a Independência dos EUA e a Revolução Francesa.

A seguir, discutiremos as CP do discurso político-educacional sobre LE no século XIX, com foco no ensino da língua inglesa. A discussão dessas CP visam a subsidiar a

análise do discurso político-educacional sobre a língua inglesa e seu ensino, com o objetivo de compreender as **PL** para o **ensino de LE** no Brasil naquele século.

1.2 Reorganizando o Estado Português

Em face dos conflitos com a França (guerras napoleônicas), em 1807, D. João recorreu àquela com quem travava estreitas relações comerciais. Portugal mantinha relações de dependência econômica com a Inglaterra desde o Tratado de Methuen, em 1703, no entanto, Freyre (1948) menciona a época de Cromwell - 1654, quando os ingleses possuíam diversas regalias como a liberdade de comércio sem salvo-conduto nem Licença em Portugal e em todos os seus domínios, entre outras (p. 18).

D. João transfere a Família Real Portuguesa para o Brasil, sob a proteção naval da marinha inglesa, em troca da abertura dos portos brasileiros aos navios ingleses. Em virtude disso, alterou-se a condição colonial dando início à reorganização do Estado por meio da criação dos Ministérios do Reino e órgãos da administração e da justiça. Entre as mudanças educacionais, Romanelli (1978) cita como principal a criação dos cursos superiores (não-teológicos): a Academia Real da Marinha e Militar, os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e Rio de Janeiro.

O considerado volume de peças legislativas publicadas nos primeiros anos após a chegada de D. João aponta para um contexto de organização de um novo Estado. São inúmeras Cartas Régias, Alvarás e Decretos promulgados em tão curto espaço de tempo, na tentativa de fundar as principais instituições de que precisava para a manutenção da monarquia portuguesa. Entre estas podemos citar o Supremo Conselho Militar e de Justiça, Casa da Suplicação do Brasil, Corpo da Brigada Real da Marinha, Real Fábrica de Pólvoras, Arquivo Militar, Erário Régio e o Banco do Brasil (OLIVEIRA, 2006).

A transferência da família real para o Brasil em 1808, sob a égide da esquadra britânica, significou para o Brasil, sob o ponto de vista político e principalmente econômico, um compromisso no qual D. João garantiria realizar a abertura dos portos brasileiros para nações estrangeiras. Além da escolta, os ingleses também se comprometeram a dispor de suas tropas para combater os exércitos franceses que invadiriam Portugal. As demais nações do mundo também foram contempladas com a liberação dos portos em 1810, por meio do “*Treaty of Cooperation and Friendship*” (Tratado de Cooperação e Amizade). No entanto, a vantagem obtida pelos ingleses nesse acordo era latente a considerar as alíquotas alfandegárias. Logo que os portos brasileiros foram abertos, a Inglaterra iniciou sua dominação no mercado consumidor brasileiro, consolidando a hegemonia britânica sobre o comércio brasileiro e a influência política nas decisões da Corte. A dependência econômica permaneceu e veio a manifestar-se no processo de independência do Brasil, quando Portugal reconheceu a nova nação, anos após a declaração do “fico” por D. Pedro I e de inúmeros conflitos internos e externos, mas não por menos do que dois milhões de libras, financiados pela Inglaterra (FAUSTO, 1994).

Arelado ao aumento da movimentação do comércio, veio o estabelecimento em 1808 de uma cadeira de ciência econômica, organizada por José da Silva Lisboa, futuro Visconde de Cairu. Segundo Oliveira (2006), o ensino comercial estava sob a responsabilidade da Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação do Estado do Brasil e Domínios Ultramarinos, que criou as Aulas de Comércio em 1809. Embora houvesse bastante literatura sobre o tema em inglês e francês, essas línguas não eram exigidas para a matrícula no referido curso. Apenas em 1846 elas passaram a ser requisitos para a admissão. O lugar dessas línguas no discurso político-educacional é analisado no capítulo 5 desta tese.

Fausto (1994) relata que uma vida cultural começou a se esboçar naquele início daquele século “e uma relativa circulação de ideias”, por meio do acesso aos livros (circulação antes controlada por Pombal), do primeiro jornal editado na Colônia (a Gazeta do Rio de Janeiro), dos teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas, “para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão” (p. 125). A importação de livros ingleses, somada à forte presença deste povo no Brasil, é apontada por Freyre (1948) como uma das consequências da conquista da língua inglesa do próprio “reduto brasileiro da [língua] latina” (p. 74). Discutiremos a seguir alguns aspectos da influência britânica na vida cultural do Brasil.

1.2.1 A presença britânica

Gilberto Freyre, em sua obra *Ingleses no Brasil*, define as relações entre a Grã-Bretanha e o Brasil ainda semi-colonial como “mais ou menos imperiais” (1948). A vinda da Corte Real Portuguesa para o Brasil trouxe consigo a influência britânica. Pantaleão (1997) salienta que o século XIX foi, sobretudo na sua primeira metade, “o século inglês por excelência”:

Da velha metrópole transferia-se para o Brasil a presença inglesa. As necessidades do governo português, primeiro, e depois os problemas iniciais do Brasil independente, favoreceram a posição dos ingleses, que souberam aproveitar as circunstâncias para defender seus interesses, sobretudo comerciais (p.64).

Segundo Freyre (1948), a preponderância econômica dos britânicos não poderia deixar de transbordar, como transbordou, noutras esferas de influência: um conjunto de influências culturais de toda espécie, tanto imaterial como material. Os ingleses influíram em todos os aspectos da vida brasileira: no mercado, nos investimentos em títulos de empréstimo do governo, em companhias mineiras, em estradas de ferro, nos costumes de

moradia, na moda, nos móveis e objetos das casas. Surgiram as carruagens, os machados e serras inglesas. Além disso, houve a influência intelectual, através dos seus livros em prosa ou verso, dos livros técnicos e científicos, traduzidos no desejo de aproximação dos grandes mestres da Literatura Inglesa como Byron, Scott, Swift, Dickens, Doyle, entre outros.

De acordo com Pallares-Burke (FREYRE, 1948, orelha do livro), “a influência britânica sobre o Brasil do século XIX foi tão marcante que se dizia que estava *londonizando* nossa terra”. Tais palavras encontram respaldo em Freyre (1948):

A presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem – ou não devem? – ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil (p. 46)

Apesar da forte presença britânica, o Brasil foi bastante influenciado pela cultura francesa. No prefácio à primeira edição de *Ingleses no Brasil* (FREYRE, 1948), Tarquínio de Sousa defende que a França fora sempre a rival da Inglaterra no Brasil, “a disputar-lhe a clientela comercial e o domínio dos espíritos”. O historiador defende que, a despeito do poderio econômico britânico, a França chegou a suplantar a Inglaterra, não apenas na moda feminina e nos perfumes, mas “influiu por suas ideias, suas doutrinas políticas, seus poetas, seus livros” (p.24). Essa influência tornou-se mais intensa após 1816, consolidando-se com a vinda da Missão Cultural Francesa, que culminou na criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, o Museu Real, a Biblioteca Pública e o Jardim Botânico.

No que tange à instrução pública, a influência da França nas leis brasileiras foi bastante acentuada, contudo, as decisões em torno de que modelo de educação seguir apontam para as “nações cultas”, aí incluídas a Inglaterra, a Alemanha, a Holanda e a Bélgica.

1.3 O Brasil semi-colonial

O processo de construção da instrução pública no Brasil no século XIX foi lento e desenvolvido de forma desordenada. Ao nos debruçarmos sobre a legislação do início do século, nos deparamos com a ausência de um sistema público educacional, ou seja, um Plano de Estudos para a instrução secundária.

No Brasil oitocentista, o Estado era tutor da instrução pública que desde as chamadas “reformas pombalinas dos estudos menores”, em 1759, passou a ter a responsabilidade sobre ela. Vale lembrar que a instrução pública destinava-se aos cidadãos, excluindo, portanto, os escravos. Além disso, a instrução para meninas restringia-se ao ensino elementar ou (de primeiras letras), que previa somente noções de aritmética e “prendas que servem à economia doméstica e das boas maneiras”, e em alguns casos, a língua francesa (HAIDAR, 1972, p. 231).

A instrução pública antes da chegada da Corte Real Portuguesa era constituída de algumas poucas escolas e aulas régias, destinadas à preparação de uma elite da população colonial para estudos posteriores na Europa.

Cabe-nos ressaltar a preeminência da instrução superior sobre a primária e secundária. Segundo Haidar (1972), já havia instrução superior no Brasil antes mesmo que nele fosse organizada a instrução secundária. A instrução primária continuou sendo prerrogativa da família, segundo a tradição das camadas privilegiadas. A instrução pública era, portanto, organizada “de cima para baixo”, revelando a continuidade de uma tradição aristocrática, o que caracterizou também boa parte do Período Imperial. O alto grau de importância dado à instrução superior se reflete nos extensos relatórios do Ministério do Império (1832-1889), principalmente no que se refere aos cursos e exames preparatórios para as Faculdades de Direito e Medicina.

1.3.1 A regulamentação das línguas inglesa e francesa

Foi no início do século XIX que as LE foram institucionalizadas no Brasil, selando o sentido de utilidade das LE para a instrução pública secundária brasileira. Por meio da assinatura da Decisão nº 29 – Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço⁵ – de 14 de julho de 1809 (A2p1), pelo Príncipe Regente de Portugal D. João, recém-chegado ao Brasil, criaram-se as cadeiras de inglês e francês no Rio de Janeiro:

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza (CLIB [1809] 1891)⁶

Como exposto na Introdução desta pesquisa, a promulgação dessa lei é um divisor de águas para a história do ensino de LE no Brasil e, acima de tudo, produz um discurso que funda um lugar para as LE. Essa lei é analisada no capítulo 2 desta pesquisa, pois instaura uma **PL para o ensino de LE no Brasil**. Ainda em 1809 foram feitas, e assinadas por D. João, as Cartas de nomeação dos professores das Línguas Francesa e Inglesa. A primeira nomeava o padre Boiret Professor da Língua Francesa com o ordenado de 400 mil réis por ano. No dizer dessa lei, o francês ganhava estatuto de língua universal: “a língua francesa sendo a mais difundida e, por assim dizer, universal, a criação de uma cadeira desta língua é muito necessária para o desenvolvimento e prosperidade da instrução pública” (*apud* ALMEIDA, 1889, p. 42).

⁵ As Decisões eram tomadas sobre representação ou requerimento de partes interessadas e baixadas pelos ministérios, que também desempenhavam a função de um tribunal superior cujas sentenças valiam como lei. Eram numeradas e rubricadas pelo regente ou imperador (OLIVEIRA, 2006).

⁶ O ano entre colchetes é o da promulgação da lei, seguido do ano da obra citada.

À nomeação do professor de francês seguiu-se a do professor da cadeira de inglês, o padre Jean Joyce, com o salário de 400 mil réis por ano, na qual observamos lugares atribuídos à língua inglesa, como língua rica e difundida, porém sem o caráter universal:

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 (*apud* ALMEIDA, 1889, p. 42).

Não encontramos na legislação do início do século registros de ensino da língua inglesa na instrução pública primária, tampouco nas décadas subsequentes. Esse ramo da instrução pública era confiado aos preceptores (instrução no próprio lar) ou a professores particulares. Freyre (1948) fornece inúmeros relatos de prática de ensino de inglês no Brasil por professores particulares. Vejamos, por exemplo, um anúncio no jornal brasileiro de maior circulação da época, a Gazeta do Rio de Janeiro⁷, oferecendo serviços de “Professora Ingleza”:

Na Rua dos Ourives n.º 27 mora huma Ingleza com casa de educação para meninas que queirão aprender a ler, escrever, contar e falar Inglez e Portuguez, cozer, bordar, etc. (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, de 08.02.1809, *apud* FREYRE, 1948, p. 266)

Freyre (1948) salienta a ousadia das professoras inglesas ao se oferecerem para ensinar inglês às meninas do Rio de Janeiro, citando um anúncio veiculado nesse periódico, que divulgava um verdadeiro colégio:

D.Catharina Jacob toma a liberdade de fazer sciente ao Publico, que ella tem estabelecido huma Academia para instrucção de Meninas na rua da *Lapa*, defronte da Ex.ma Duqueza, em que ensinará a lêr, escrever, e fallar as línguas *Portugueza, e Ingleza* grammaticalmente; toda a qualidade de costura e bordar,

⁷ A Gazeta do Rio de Janeiro pode ser acessada pelo endereço eletrônico: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta.htm, e faz parte do projeto da Fundação Biblioteca Nacional denominado Rede da Memória Virtual Brasileira.

e o manejo da Caza [grifos no original] (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, *apud* FREYRE, 1948, p.266-267)

Podemos observar que a língua inglesa, ao lado da portuguesa, ocupava um lugar na formação integral das meninas, distanciando-se do caráter meramente instrumental atribuído ao ensino preparatório para os cursos superiores, reservado aos meninos (VIDOTTI, 2010b).

O ensino da língua francesa também era ofertado publicamente naquele início de século, conforme relata Freyre: “os jornais se enchem de anúncios de professores de francês e de inglês” (1948, p. 266), como em um anúncio sobre ensino de francês no Seminário de S. José:

A 2 de Outubro se abriu no Seminario de S. José desta Corte a Aula Regia da *Lingua Franceza*: os que quiserem aprende-la, tornando-se assim mais úteis á Patria, procurem ao digno Professor, o *P. Renato Boiret*, morador da rua do Cano, n. 13 (GAZETADORIO DE JANEIRO, 1809, p.4, grifo no original).

As ofertas de aulas de língua inglesa e francesa eram, assim, divulgadas por diversas formas de apelo comercial como nesse anúncio veiculado no mesmo periódico citado, cujo autor se mantém no anonimato, apenas se auto-denominando “natural de Londres”:

Quem quizer aprender a Lingua Ingleza grammaticalmente com perfeição em pouco tempo, ha de fallar com *Francisco Ignacio* da Silva na casa de Café na rua Direita, o qual há de entregar hum bilhete com o nome do Mestre, natural de Londres (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, *apud* FREYRE, 1948, p. 270, *grifo no original*)

Observamos uma característica comum aos professores: a do falante nativo. A primazia da nacionalidade do professor sobre sua identidade no anúncio acima parece alçá-lo a um ideal de língua a ser alcançado, procurando legitimar o lugar do professor nativo como aquele que domina a língua que ensina, conferindo-lhe um lugar de verdade. Notamos também a partir dessa perspectiva, que o falar corretamente funciona como uma

espécie de chamariz na tarefa de fisgar o interessado em aprender a língua “grammaticalmente”.

1.4 As LE no Brasil independente

Após a Independência do Brasil, em 1822, o sistema administrativo passou por um processo transitório. Em 1823, foi criada a Assembleia Geral, formada pela Câmara dos Deputados e Senado, porém dissolvida pelo imperador. A partir da Constituição do Brasil outorgada em 25 de março de 1824, organizou-se a administração do Império sob o governo monárquico, representativo e constitucional, dividido em províncias, governadas por um presidente nomeado pelo imperador. Após a promulgação da Carta Magna, deu-se início aos trabalhos no parlamento brasileiro (1826). Entre os assuntos em debate, a criação de um curso jurídico no Brasil tomou conta dos primeiros meses de discussões sobre os novos rumos da nova Nação (A3p1). Esse debate ocupa um lugar de destaque na análise que empreendemos no capítulo 3 desta tese. De igual modo, o debate de 1826 traz o tema da formulação da questão da língua nacional do Brasil; as discussões no Senado e na Câmara acerca do CPII e Aulas do Comércio, respectivamente. Por último, o debate de 1846 versa sobre a criação de um liceu nacional, cuja polêmica girou em torno da primazia das LE sobre a língua nacional.

No Primeiro Reinado (1822-1831), o Imperador D. Pedro I criou os cursos primários em todo o país, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, adotando um plano para a instrução primária denominado Sistema de Ensino Mútuo (ou Método Lancasteriano), bastante em voga na Inglaterra e já propagado na França, Suíça, Rússia e Estados Unidos. Esse método apoiava-se no trabalho dos monitores, escolhidos entre os alunos mais habilitados, que eram instruídos à parte pelo mestre. Na prática, os monitores eram

responsáveis por uma decúria, ou um grupo de 10 alunos. Vale salientar que as Escolas Primárias nada mais eram do que aulas funcionando em casas alugadas pelo Estado.

Ainda no ano de 1827, foram instituídos por D. Pedro I os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda (A3p4), mais tarde denominados Faculdade de Direito, ao lado dos já existentes cursos médico-cirúrgicos transformados em Faculdades de Medicina.

Em 1831, D. Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho, Pedro II, iniciando o Período Regencial (1831-1840). Nesse mesmo ano, foram baixados os Estatutos dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império (A3p6), que previam a incorporação às Academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos para os exames de preparatórios, entre elas a de inglês e francês. Junto às Faculdades de Direito, instalaram-se cursos destinados a ministrar os conhecimentos preparatórios para os Estudos Superiores. Apenas em 1853, a língua inglesa passou a ser **exigida** para admissão nos Cursos Jurídicos e de Medicina⁸.

O Período Regencial (1831-1840) testemunhou o Ato Adicional à Constituição do Império. Essa lei, aprovada em 1834, estabelecia como capital do país o Rio de Janeiro, como Município Neutro ou Município da Corte, desvinculado da província do Rio de Janeiro. Essa Reforma Constitucional atribuiu às assembleias provinciais o direito de legislar sobre a instrução pública. Sistemas paralelos de ensino em cada província foram estabelecidos, visando sanar questões anteriormente centralizadas pela Coroa. O poder central ficou encarregado de promover e regulamentar a instrução apenas no Município da Corte (atual cidade do Rio de Janeiro), e a instrução superior em todo o Império. Segundo Almeida (1889), o direito das províncias de legislar sobre a Instrução Pública resultou em “uma multidão de leis incoerentes” (p.64). Criaram-se escolas sem se cogitar da importância de formar professores.

⁸ Decreto n. 1.134 de 30 de março de 1853.

Haidar (1972) revela que, antes do Ato Adicional de 1834, a instrução pública secundária encontrava-se reduzida a um punhado de aulas “espalhadas pelos quatro cantos do império” (p. 20). A falta de estruturação e fiscalização das aulas avulsas levou o Ministro Chichorro da Gama, em 1834, a propor a criação de um estabelecimento de ensino onde se pudessem reunir as aulas num só edifício, para que fossem mais bem dirigidas.

1.5 As LE no Colégio Pedro II

Imbuídos pelo desejo de elevação do Brasil ao nível das nações cultas da Europa, os regressistas criaram o Colégio Pedro II (CPII), pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, estabelecimento que serviria de modelo para a instrução pública secundária na Corte e seria destinado a nortear a iniciativa das províncias (A4p1). Em seu pronunciamento do discurso de inauguração do CPII, o Ministro Vasconcellos justificou a necessidade de criação daquela instituição com um discurso de progresso e com críticas ao modelo de ensino secundário vigente e à proliferação de cursos particulares.

O ensino particular teve papel preponderante na instrução pública⁹, uma vez que as aulas públicas supriam apenas uma pequena fatia da população da Corte e das províncias. Alvo de críticas pela falta de fiscalização do governo, a iniciativa particular, embora objeto de legislação, na prática seguiu livre de supervisão até o fim do período imperial. Segundo Almeida (1889), muitos daqueles colégios prosperaram mais do que os da instrução oficial.

O ensino da língua inglesa era previsto no Artigo 3º da lei de criação do CPII: “Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa, inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra,

⁹ Cf, HAIDAR (1972), sobre a iniciativa particular e a liberdade de ensino (capítulo IV).

geometria e astronomia." (A4p1). No ano seguinte, o Regulamento nº 8 fixou os Estatutos para o Colégio Pedro II, os quais viriam sofrer diversas reformas ao longo do século. Esse Regulamento também previa a concessão do diploma de Bacharel em Letras, título que isentaria os formados dos exames de admissão nas academias do Império.

1.6 As LE nas Reformas do CPII

A discussão acerca da organização da instrução secundária torna-se laboriosa quando se atenta para a sua imbricada relação com os cursos preparatórios para a instrução superior. HAIDAR (1972) expõe sobre a questão do papel dos estudos secundários revelando que a estes fora atribuída a função de, quase que exclusivamente, servir como acesso aos cursos superiores, reduzindo-os aos preparatórios exigidos para a matrícula nas faculdades.

O Segundo Reinado (1840-1889) foi palco da principal tentativa de se conferir alguma organicidade à instrução primária e secundária. Os Estatutos do CPII sofreram sua primeira alteração em 1841¹⁰, em alguns dos itens do Regulamento nº 8: a duração do curso secundário passou a ser de 7 anos, mantendo o currículo clássico, incluindo a língua alemã em seu programa de estudos.

1.6.1 A Reforma Couto Ferraz

A Reforma Couto Ferraz fixou o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte*, por meio do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (A5p7) e instaurou-se a figura do Inspetor Geral de Estudos, encarregado da inspeção de “todas as escolas, collegios, casas de educação e estabelecimentos de instrucção primária e

¹⁰ Reforma Antônio Carlos, Decreto n.º 62, de 1.º de fevereiro de 1841.

secundária, assim públicos como particulares” (CLIB [1854] 1856, p.46). Os professores e diretores dos estabelecimentos de Ensino Primário e Secundário deveriam remeter aos delegados da Inspeção Geral relatórios trimestrais de seus trabalhos.

A iniciativa particular, presente nos tempos coloniais, também encontrou respaldo na lei de 1854 para a abertura de escolas de primeiras letras independentemente de autorização. Até 1847, os estabelecimentos particulares não sofriam qualquer tipo de inspeção, porém a Reforma Couto Ferraz estabeleceu instruções provisórias aos estabelecimentos particulares.

No ano seguinte foi fixado um Plano de Estudos, que estabelecia diretrizes para o Colégio Pedro II, único estabelecimento secundário oficial do Império, para serem seguidas pelas outras instituições públicas e privadas (A5p8).

Essa Reforma também criou os Exames Gerais de Preparatórios, visando a avaliar os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos oriundos de estabelecimentos particulares de ensino secundário. Esses exames receberam as Instruções para sua execução¹¹, sendo que para os de Latim, seriam escolhidos os autores clássicos “mais difficeis”, os quais o Examinando deveria “verter para o portuguez”, e para os de francês e inglês os “autores de melhor nota” (OLIVEIRA, 2006, p. 186).

As Reformas educacionais decorrentes da Reforma Couto Ferraz apresentaram mudanças modestas em relação ao ensino da língua inglesa. Parte dessas alterações referia-se às aulas preparatórias e exames para os Estudos Superiores. A partir dessa Reforma, até o fim do Período Imperial, transcorreram-se outras: Reforma Marquês de Olinda (1857)¹²; Reforma Sousa Ramos (1862)¹³; Reforma Paulino de Sousa (1870)¹⁴;

11 Decreto n. 1.601, de 10 de maio de 1855.

12 Decreto n.º 2.006, de 24 de outubro de 1857.

13 Decreto n.º 2.883, de 1.º de fevereiro de 1862.

14 Decreto n.º 4.468, de 1.º de fevereiro de 1870.

Reforma Cunha Figueiredo (1876)¹⁵; Reforma Leôncio de Carvalho (1878)¹⁶; Reforma Homem de Melo (1881)¹⁷.

A Reforma Paulino de Sousa (1870)¹⁸ alterou os regulamentos do Colégio de Pedro II e previa que as gramáticas das línguas ensinadas fossem comparadas com a da língua portuguesa e não mais com a língua latina. Tal deslocamento na metodologia salienta o lugar que a língua portuguesa foi ocupando na instrução pública, resultado de um processo de gramatização e consequente consolidação da língua portuguesa do Brasil.

Tais reformas educacionais marcaram o ensino de LE na segunda metade do século XIX, resultando no aumento ou diminuição das horas dedicadas ao seu ensino. Segundo Chagas (1957), ainda que não se tenha estatísticas exatas do ensino de LE no Brasil no Período Imperial, o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das LE na escola. Somando os anos de estudo prescritos para cada língua, o número de línguas ensinadas e estimando uma carga horária semanal de duas a três horas, chega-se, em termos aproximados, aos dados da Tabela 1. Embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império¹⁹. O que procuramos salientar não é o aumento ou diminuição das horas ou anos de ensino, mas os discursos que envolveram as políticas de ensino de LE.

15 Decreto n.º 613, de 1.º de maio de 1876.

16 Decreto n.º 6.884, de 20 de abril de 1878.

17 Decreto n.º 8.051, de 24 de março de 1881.

18 Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870.

19 Tabela adaptada de Chagas (1957, p. 87).

Tabela 1 – Reformas educacionais e ensino de línguas por anos de estudo, no período imperial

Por anos de estudo							
Ano	Reforma	Línguas clássicas		Línguas modernas			
1841	Antônio Carlos	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano
1855	Couto Ferraz	7	3	3	3	3	1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	3	4	2	1F
1862	Sousa Ramos	7	2	3	4	2	2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	4	4	-	-
1876	Cunha Figueiredo	3	2	2	1	2F	-
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	2	2	2	-
1881	Homem de Melo	4	2	2	2	2	1F

(F = facultativa)

Com a Proclamação da República, o Colégio Pedro II foi denominado “Ginásio Nacional” e a língua inglesa foi excluída do currículo obrigatório, podendo ser substituída pelo alemão (Reforma Benjamin Constant).

A instrução primária chegou ao fim do Período Imperial sem um sistema “convenientemente organizado”, segundo relatório do Ministro Pedro de Araújo Lima, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 1866. O insuficiente número de escolas, a sua deficiente organização e inspeção e “a falta de habilitações especiaes nos professores” foram apontados como os elementos que engendraram o quadro de “atrazo em que se acha a instrucção popular em todo o imperio, sem exceptuar a sua grande capital”. Tais condições transferiram, assim, para a República, a tarefa de “regeneração deste importante ramo da instrucção publica” (RMI, 1866, p. 15).

Criado para ser um padrão ideal para as outras escolas, o CPPII, inspirado nos modelos franceses, e com um ensino predominantemente clássico, representou, na prática, um padrão calcado na realidade dos exames preparatórios e parcelados.

Estas são as condições históricas da produção do discurso político educacional sobre a língua inglesa e seu ensino no Brasil no século XIX. Na discussão, buscamos

traçar um paralelo com as outras línguas, no intuito de subsidiar a compreensão do lugar da língua inglesa dentro da PL da época. Considerando que esta tese analisa os discursos formulados sobre a língua inglesa e seu ensino quando de três momentos específicos: a construção de um país independente, a criação do Colégio Pedro II e a promulgação das reformas educacionais na segunda metade do século XIX, acreditamos que a discussão aqui empreendida pode nos fornecer elementos para a compreensão das PL para o ensino de LE no Brasil naquele século.

CAPÍTULO II

O acontecimento discursivo da Decisão nº 29

“Que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?”

Michel Foucault

A proposta deste capítulo é analisar no espaço discursivo da legislação educacional brasileira do início do século XIX os efeitos de sentido construídos a partir do discurso político-educacional sobre o ensino da língua inglesa, seu estatuto em relação às outras línguas, visando compreender a formulação de políticas linguísticas para o ensino de LE no Brasil naquele período.

Lançaremos nosso olhar sobre a Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809, (CLIB [1809] 1891)¹, lei que criou as primeiras cadeiras de inglês e francês no Brasil, dando início ao processo de institucionalização de LE, estabelecendo uma **política de ensino de LE** no Brasil.

Quando falamos de política de línguas, “damos à língua um sentido político necessário”. A língua é um objeto simbólico afetado pelo político e pelo social intrinsecamente (ORLANDI, 2007b, p.8). Assim, abordar a institucionalização das línguas inglesa e francesa no Brasil nos permite e requer que abordemos essa ação do Estado como uma **política linguística**. A Decisão nº 29 torna explícita a intervenção do Estado nas questões relacionadas à instrução pública e traz para

¹ O ano entre colchetes é o da promulgação da lei, seguido do ano da obra citada.

o interior desse espaço enunciativo o ensino da língua inglesa, legitimando-a e tomando-a como condição para a construção do Brasil ainda semi-colonial.

Como categorias de análise neste capítulo, operamos com os conceitos de **acontecimento discursivo** (PÊCHEUX, 1983a; FOUCAULT, 1969, 1978) e de **discurso fundador** (ORLANDI, 1993), analisando o acontecimento sob a ótica de uma política linguística (CALVET, 1996; RAJAGOPALAN, 2005). As noções de pré-construído (PÊCHEUX, 1975) e silêncio (ORLANDI, 1992) serão utilizadas, porém, de forma pontual. Nossa análise possui tangências com os textos organizados por Orlandi (2007a), que compreendem uma reflexão das políticas que regem o ensino de línguas.

Conforme discutido no capítulo 1 desta tese, o início do século XIX no Brasil foi marcado por profundas transformações no cenário político e educacional em virtude da instalação da família real portuguesa. A fim de atender às exigências de uma sociedade em transformação, D. João fundou no Rio de Janeiro as principais instituições de que precisava para a manutenção da monarquia portuguesa. A principal mudança no campo educacional foi a instituição dos primeiros cursos superiores não-teológicos: Academia de Ensino da Marinha, Escola de Medicina, Academia Real Militar, Escola de Comércio, Academia de Belas Artes (ALMEIDA, 1889). Em outras palavras, os rumos da instrução pública eram definidos paralelamente à construção do Estado.

Esse era o quadro político-educacional no início do século XIX, antes da institucionalização das línguas inglesa e francesa na instrução pública brasileira. Nas seções a seguir nos concentraremos na análise do discurso político-educacional sobre o ensino da língua inglesa e sua relação com os saberes

daquele início de século, uma vez que interessam-nos os discursos que circulavam à época sobre as LE.

2.1 Memória de LE

Conforme descrito no capítulo 1 desta tese, o conhecimento das línguas inglesa e francesa no Brasil no início do século XIX era recomendado para os exames de admissão aos cursos superiores na Europa. A Universidade de Coimbra, por exemplo, com a reforma dos Estudos Maiores, em 1772, passou a recomendar ambas as línguas para o ingresso nos cursos de Ciências Naturais e Filosóficas (medicina e matemática), conforme descrito nos Estatutos da Universidade de Coimbra (A1p2). Vejamos:

Também lhes será muito conveniente a intelligencia das Linguas vivas da Europa; **principalmente da Ingleza, e Franceza**, nas quaes estão escritas, e se escrevem cada dia muitas Obras importantes de **Mathematica**. Porém não Obrigo, nem a que o Estudo destas Linguas preceda necessariamente á Matricula; nem a que dellas se faça exame algum. Sómente Encarrego aos Lentes, que as **recommendem** muito aos seus Ouintes, dos quaes espero que particularmente se instruem nellas, para se utilizarem da Lição dos Mathematicos consideraveis daquellas duas Nações, que escreveram na Linguagem dos seus respectivos Paizes (PORTUGAL, 1772c, p. 156, *grifos nossos*)

O curso superior de matemática havia sido criado sob inspiração do Iluminismo, proveniente do projeto do Marquês de Pombal, com vistas à modernização do estado português. As LE, portanto, faziam parte desse imaginário de **progresso**. Todavia, esse pensamento não se refletia diretamente no Brasil, uma vez que as mudanças propostas pela Reforma Pombalina não ocorreram da mesma forma na Colônia. Após a instalação da Corte no Brasil, os

ideais de progresso passaram a ser apregoados. Com relação às línguas clássicas, todos os cursos previam o conhecimento dessas línguas, sendo que o Curso teológico também recomendava o hebraico.

As línguas inglesa e francesa não somente ocupavam esse lugar de prestígio nos cursos de medicina e matemática de Coimbra, como também eram uma ponte para o conhecimento científico, em virtude da necessidade de ler os livros didáticos, ou Compêndios, como se dizia no século XIX, que estavam escritos, em grande parte, em inglês e francês.

No Brasil, após a desestruturação do sistema de ensino jesuítico em 1759, o ensino de LE era praticamente conduzido por professores particulares, muitos dos quais estrangeiros, conforme ilustramos no capítulo anterior com excertos da Gazeta do Rio de Janeiro. A instrução dos brasileiros que desejassem estudar as línguas inglesa e francesa para admissão nos cursos superiores no exterior era realizada por meio do preceptorado ou em casas particulares. Silveira (1999) afirma que o preceptorado foi exercido por imigrantes europeus nas famílias ricas do Sul e do Nordeste. Segundo Oliveira (2006), era provável que já no final do século XVIII, algumas professoras e professores particulares, bem como Preceptores ou Governantas, nativos ou estrangeiros, leigos ou religiosos, ministrassem lições de língua inglesa aos brasileiros que quisessem prosseguir os estudos em Portugal.

Há outro aspecto relevante acerca do conhecimento das línguas inglesa e francesa (além de ser um requisito para os exames de admissão aos cursos superiores) que é a utilidade delas como instrumento de comunicação para o brasileiro que fosse estudar na França (Paris e Montpellier) ou Inglaterra.

Havia, portanto, discursos relacionados a sentidos de utilidade das LE: o discurso de LE como acesso ao conhecimento científico e o discurso de LE como instrumento de comunicação. As LE constituíam, portanto, o conjunto de saberes necessários a uma sociedade que, no caso do Brasil, começava a construir um novo Estado. Todavia, esse saber ainda não estava institucionalizado, o que somente ocorreu com a Decisão nº 29. O fato de surgir uma política para o ensino de LE “desmancha” a regularidade, isto é, “o acontecimento desloca e regula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior” (PÊCHEUX, 1983b, p. 52). Passemos a analisar a lei e seus efeitos na sociedade.

2.2 Um novo dizer

Com a promulgação da Decisão nº 29, as línguas inglesa e francesa passaram a ser regulamentadas no Brasil. Reproduzimos aqui o texto integral dessa lei, igualmente disponível no Anexo 2. As sequências discursivas (SD1 a SD3) sob análise serão apresentadas ao longo do capítulo.

Nº 29. – BRAZIL. – RESOLUÇÃO DE CONSULTA DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO DE 14 DE JULHO DE 1809

Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez.

Foi ouvida a Mesa do Desembargo do Paço sobre o requerimento em que João Baptista pede ser provido na Cadeira de Geometria desta Cidade.

5 Informou o Desembargador do Paço Director dos Estudos que, havendo Sua Alteza Real encarregado à Mesa do Desembargo do Paço a direcção dos estudos, e escolas menores por Decreto de 17 de janeiro deste anno, ordenando que, emquanto não desse novas e mais amplas providencias nesta materia, se continuem a praticar as estabelecidas na Carta Régia de 19 de Agosto de 1799, e determinando-se nella que nesta Capital se creasse uma cadeira de Arithmetica, Algebra, e Trigonometria; e sendo o estudo da Mathematica o mais necessario a todas as classes de pessoas

- 10 que desejarem distinguir-se nas diferentes occupações, e empregos da sociedade, ou scientifico, ou mecanico: convem pelo menos que os seus elementos, ou primeiros ramos, como são a Arithmetica, a Algebra, a Geometria theorica e pratica, se tornem vulgares, e constituam uma das primeiras instrucções da mocidade: por este justificado motivo se deve crear a dita cadeira, na qual se
15 ensinará Arithmetica e Algebra até as equações do segundo gráo inclusivamente, a Geometria theorica e pratica, e Trigonometria.

E concorrendo no Padre João Baptista, bacharel formado pela Universidade de Coimbra todas as boas partes para reger esta Cadeira, deve ser nomeado professor della com 500\$000 annuaes.

- 20 Este professor ensinará o cálculo numerico provisoriamente com o algebrico, tanto das quantidades inteiras, como fraccionarias; a resolução das equações algebricas do 1º, e 2º gráo; a formação das potencias, e extracção das suas raízes; a theoria das proporções, e progressões; as regras de tres simples e composta, directa e inversa; as de sociedade, de liga e falsa posição, terminando o
25 ensino da Arithmetica e Algebra com a resolução dos diferentes problemas de mais uso no commercio, como são os que pertencem a juros, ou interesses etc., e com a explicação do uso das taboas de Price, insertas no tratado das Pensões Vitalícias de Saint Cirau, publicadas já em portuguez.

- No ensino da Geometria theorica procurará acostumar o entendimento dos
30 seus discípulos a sentir a evidência dos raciocínios, a apreciar a exactidão, e a pensar methodicamente. Mostrará successivamente o uso e applicação de todas as proposições de Geometria, de que se pode tirar vantagens nas differentes artes e officios, na medida das distancias, superficies, e volumes, expondo o methodo de pôr em pratica as operações geometricas. Passará depois à Trigonometria Plana, e à
35 descripção e uso dos instrumentos nas diversas operações geodesicas, como são graphometros, planchetas etc., dando no fim de cada anno lectivo alguns dias de exercícios praticos no uso dos instrumentos, e na medida das distancias, etc.

- E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas
40 teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza.

- Com o estabelecimento destas tres cadeiras, e com as que há já estabelecidas, está interinamente providenciado quanto por ora basta para a
45 educação litteraria, e instrucção publica.

- No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e attestações do aproveitamento dos discipulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos professores de Grammatica Latina. E pelo que toca à matéria do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for
50 mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discipulos na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegancia della, e do estylo
55 e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores classicos de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos (grifo nosso).

Parece à Mesa que o supplicante está nos termos de Vossa Alteza lhe fazer a
60 graça de conferir a concessão da cadeira que pretende; e que outrossim se formem
instrucção para o governo das cadeiras; tudo na forma que se pondera, na dita
informação. Vossa Alteza Real porém mandará o que for servido. – Rio de Janeiro
22 de junho de 1809.

RESOLUÇÃO

Como parece. - Palacio do Rio de Janeiro em 14 de julho de 1809. – Com a rubrica de Sua
Alteza Real.

Passemos a analisar os dizeres do sujeito legislador e os efeitos de sentido
produzidos a partir dos enunciados em torno do ensino das línguas inglesa e
francesa:

SD1

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das
línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto
logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da
instrucção pública, **que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra
de ingleza** (CLIB [1809] 1891, *grifo nosso*)

Destaquemos o enunciado (“E sendo outrossim tão geral, e notoriamente
conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como
aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto lugar”). Os *considerandos*
produzem uma temporalização situada/concreta (ZOPPI-FONTANA, 2005).
Segundo a autora, do ponto de vista discursivo, o funcionamento dos
considerandos pode ser analisado como a explicitação no texto legal de suas
condições de produção (p. 109, grifos no original). Na oração adverbial causal
reduzida de gerúndio “há uma modalização epistêmica, do tipo evidencial”, pois
não há indicação da fonte da informação. É um recurso de suavização da

responsabilidade do sujeito² em relação àquela informação (LYONS, 1977). Os elementos que contribuem para dar essa modalidade ao discurso são os advérbios de intensidade “tão” (geral) e de modo “notoriamente” (conhecida).

Já na oração principal “(é de muito grande utilidade ao Estado [...] que se cree uma cadeira”), a modalidade se expressa pelo modo verbal (subjuntivo) “que se cree”, indicando necessidade. Trata-se aqui de uma modalidade deôntica, uma vez que indica a necessidade ou possibilidade da execução de atos, pelo sujeito ou por outros.

No segmento apresentado, há um acontecimento histórico para o ensino de LE no Brasil: a criação das primeiras cadeiras de LE. Na perspectiva discursiva, temos a produção de sentidos, uma vez que a história intervém no dizer e o acontecimento histórico passa a ser discursivizado.

Os vários discursos que circulam na sociedade estão relacionados a diversas formações imaginárias e, claro, discursivas, que chegam a transformar um acontecimento histórico em um **acontecimento discursivo**. É ele que desestabiliza o que está posto e provoca um novo vir a ser, reorganizando o espaço da memória que ele convoca (PÊCHEUX, 1983a). Quando um acontecimento histórico estabelece uma ruptura capaz de gerar uma outra **formação discursiva**, se está diante de um **acontecimento discursivo** que rompe com a estabilidade anterior e inaugura uma outra estabilidade discursiva

A promulgação da Decisão nº 29 instaura um **acontecimento discursivo**, pois rompe com a memória de recomendação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. É a partir daí que se começa a ensinar as línguas inglesa e francesa de

² O efeito de pré-construído da oração adverbial causal também contribui para a suavização da responsabilidade do sujeito. Esse efeito será analisado adiante.

forma institucionalizada. Há uma **ruptura de memória**, uma vez que as línguas passavam da condição de recomendadas para regulamentadas.

Embora a noção de acontecimento seja distinta para Foucault e Pêcheux, a aproximação desses conceitos vem somar elementos para nossa análise.

Para Foucault (1969), o **acontecimento discursivo** consiste na “relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais” e realiza-se “como efeito de e em uma dispersão material” (p.57-8). O enunciado “é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (p.31). Um **documento**, como um enunciado, seria um conjunto de relações constituído pelo historiador, na condição de **monumento**:

restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento e mostrar que **a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha na geologia da história, mas já no simples fato do enunciado**; faz-se, assim, com que ele surja em sua irrupção histórica; o que se tenta observar é essa incisão que ele constitui, essa irreduzível – e muito freqüentemente minúscula – emergência (p.31, grifo nosso).

Cabe trazer para a análise o conceito de **documento** proposto por Foucault para que possamos compreender seu funcionamento:

...a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. **O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram**, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 1969, p.7, grifo nosso).

Diferentemente de Foucault, Pêcheux não toma qualquer enunciado como acontecimento, mas define este como o “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1983a, p.17), ou seja, o acontecimento “corta” um fio linear, reinicia a trama e reorganiza a memória.

Ao ser questionado pelos historiadores sobre suas análises, na Mesa Redonda de 20 de maio de 1978, Foucault afirmou trabalhar o **acontecimento discursivo** sob o ponto de vista de uma “acontecimentalização”, compreendendo o enunciado em sua singularidade de acontecimento, em sua irrupção histórica. Ele propõe romper com as certezas consensuais e esclarece que, por exemplo, ao fazer a história da “prática de aprisionamento”, procurou mostrar não apenas sua origem mas a forma como essa peça principal no sistema penal pôde ser aceita a ponto de aparecer como “inteiramente natural, evidente, indispensável” (FOUCAULT, 1978, p. 182).

O procedimento de análise proposto por Foucault carrega uma função teórico-política, pois procura romper com as evidências “sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas”, mostrar a precariedade de uma presumida constante histórica como, por exemplo, a visão atual da evidência do tratamento da loucura como uma doença mental, sendo que no século XIX os loucos eram trancafiados como delinquentes. O rompimento dessas evidências, no entanto, implica também em mostrar a ligação do acontecimento com os processos históricos múltiplos que o constituem.

No caso da criação das cadeiras de inglês e francês, devemos nos perguntar: por que esse acontecimento se deu dessa forma? Que processos históricos o constituem? “Que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (FOUCAULT, 1969, p. 31).

A proposta de Foucault nos leva a refletir sobre a relação político-econômica entre o Brasil e a Inglaterra quando da promulgação da Decisão nº 29.

A promulgação da lei que criou as primeiras cadeiras de inglês e francês no Brasil surge em um momento de conflitos políticos entre Portugal e França, ao mesmo tempo em que Portugal e Inglaterra reiteravam entre si transações econômicas. Vale lembrar com Freyre (1948) que Portugal mantinha relações de dependência econômica com a Inglaterra desde o Tratado de Methuen, em 1703, cujas ações manifestavam “sempre as mais incontrastáveis provas de amizade e affecto correspondente á antiga alliança subsistente entre ambas as Corôas”, nas palavras do próprio D. João (CLIB [1808] 1891). Freyre chegou a afirmar que em virtude dos acordos, “Portugal reduziu-se a uma quase colônia britânica” (1948, p. 96). A Decisão nº 29, portanto, embarca o inglês no **discurso da língua inglesa como língua útil**, silenciando ser esta a língua do aliado político no momento.

A língua francesa, embora naquela conjuntura representasse o inimigo, estava tradicionalmente ligada a Portugal por exercer influência na cultura e na ciência. A preservação do francês na instrução pública revelou-se, portanto, como uma política de Estado.

Alguns meses após a criação das cadeiras de inglês e francês, Portugal firmou com a Inglaterra o Tratado de Navegação e Comércio, consolidando o controle do mercado colonial brasileiro e uma influência notável na vida política da Corte, na orientação da linha de conduta do governo, que perdurou todo aquele século.

O fato de o comércio inglês ter se expandido em decorrência dos privilégios alfandegários promove a língua inglesa no cotidiano; contudo, o comércio francês também era bastante presente, o que significa dizer que ambas as línguas eram

muito úteis no dia-a-dia. Pode parecer-nos bastante evidente que esta situação político-econômica tenha ecoado em uma lei que contemplasse a língua inglesa. No entanto, afirmar que a inserção da língua inglesa na Decisão nº 29 foi algo contingente, resultado de interesses político-econômicos, é reduzir a língua inglesa a um item de negociação. A língua inglesa, como vimos, também era a língua de cultura, do acesso ao conhecimento científico e sua utilidade para a instrução pública perdurou por todo aquele século.

Apesar de uma ação esperada em um contexto de organização de um novo Estado, a criação das cadeiras faz surgir uma singularidade, que é a regulamentação delas em solo brasileiro, produzindo novas discursividades em torno da língua inglesa e seu ensino, que vieram na esteira desse acontecimento.

A noção de acontecimento, tanto em Foucault como em Pêcheux, possui um caráter desestruturador, sendo que em Foucault ela aparece numa tensão entre a homogeneidade e a descontinuidade, enquanto que em Pêcheux o acontecimento é da ordem da **ruptura**.

A ruptura, instaurada pelo **acontecimento discursivo**, é fundacional, no sentido de que inaugura um novo dizer que, a partir daí, vai construir o espaço de uma nova rede de formulações, fazendo com que novos sentidos sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil – como a seleção do que era ensinado e o modo como era ensinado – passassem a circular. O sentido anterior é desautorizado e uma nova ordem de sentidos é instaurada, o que caracteriza o **discurso fundador**.

Orlandi (1993) afirma que “o discurso fundador não é um fato datado, que se daria em uma certa época, em uma certa região”. Ele não se apresenta como já definido, mas antes como uma categoria do analista. Não é o enunciado empírico,

mas suas imagens enunciativas que funcionam. O **discurso fundador** cria uma nova tradição, ressignifica o que veio antes e institui aí uma “memória outra”, instala-se uma “nova tradição” de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar, “uma nova filiação”. Esse dizer “irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua memória” (p.13).

Em outras palavras, o **acontecimento discursivo** da Decisão nº 29 funda um novo sentido, o de **utilidade do ensino da língua inglesa na instrução pública, de forma regulamentada**, instaura uma nova ordem de sentidos para o brasileiro, representa um corte no fio da memória discursiva e produz um **discurso fundador** sobre a língua inglesa e seu ensino.

O efeito que identifica o discurso como fundador é a eficácia em produzir o efeito do novo, que se arraiga, no entanto, na memória permanente. Esse processo de instalação do **discurso fundador** “irrompe pelo fato de que não há ritual sem falhas”, ele aproveita fragmentos do ritual já instalado – da ideologia já significante – “apoiando-se em ‘retalhos’ dele para instaurar o novo”. Ele intervém no já-dado, no já dito (ORLANDI, 1993, p.13).

Se considerarmos que o **discurso fundador** é um movimento que proporciona a consolidação de certos dizeres que estabilizam a língua inglesa como “útil” ou não, como “necessária” ou não, podemos afirmar que o discurso sobre o ensino oficial de LE no Brasil é fundador, pois, ao se constituir como lei, a Decisão nº 29 inaugura concepções a respeito da língua inglesa e do que ela é. O sentido de utilidade da língua inglesa se manteve nos discursos vindouros sobre LE: no dizer dos parlamentares, nos relatórios ministeriais, e solidificou-se nas políticas de ensino de LE, mesmo estas ocupando lugar de menor ou maior destaque no currículo secundário nas reformas da segunda metade daquele

século. Após a Decisão nº 29, as LE foram objeto das principais leis de ensino daquele século como, por exemplo, na lei que tratou dos exames de admissão para os cursos jurídicos criados em 1827; na lei de criação das cadeiras preparatórias para o curso jurídico; na lei de criação do CPIL, e em todas as reformas que modificaram os Estatutos daquele colégio; na Reforma de 1854 que organizou o ensino público e particular em todo o Império, incluindo as Aulas do Comércio; nas leis que trataram dos exames de admissão aos cursos superiores do Império, entre outras e da mesma forma no século XX. Hoje o sentido de utilidade da língua inglesa é um sentido naturalizado, guardadas as diferentes condições de produção. O ponto que queremos destacar é que na lei (já que estamos tratando de política de ensino) as duas línguas solidificaram-se como saberes úteis para a instrução pública.

As predicções em torno da língua inglesa estão presentes no espaço discursivo da legislação brasileira do século XIX, sendo reinauguradas pelo **discurso fundador**, fazendo com que ele se estabilize na memória sobre o ensino da língua inglesa no Brasil e que, a partir de então, vá produzindo efeitos.

Pagotto (2007) explora a relação entre a implementação de políticas linguísticas e a normatização da vida social, observando a adoção de um sistema ortográfico oficial do português nos finais do século XIX e início do XX. Segundo o autor, a implementação de políticas linguísticas parece seguir dois tipos de ações: ações de força por parte do Estado “com vistas a reafirmar sua própria existência e ações que visam a atender demandas específicas de grupos ou setores da sociedade, normalmente voltadas para o pluralismo” (p. 35). O autor ilustra o primeiro tipo de ação mencionando os decretos da Reforma Pombalina e as disposições do Governo Vargas interditando as línguas de imigração. Esse tipo de

ação teria, portanto, um efeito homogeneizador, submetendo os sujeitos a um processo normativo, enquanto que no segundo caso “o objetivo alegado é justamente o oposto: se trataria de abrigar, no conjunto de leis, direitos de grupos ou comunidades que se contrapõem à ação homogeneizadora do Estado” como, por exemplo, a lei do Paraguai elevando o guarani a língua nacional.

Diferentemente da Reforma Pombalina, destinada a Portugal e seus domínios, o campo de aplicação geográfica da Decisão nº 29 era somente o solo brasileiro. Nesta lei identificamos o primeiro tipo de ação do Estado descrito por Pagotto (2007), qual seja, o Estado utilizando-se da lei para intervir: [A lei] é “um dos principais instrumentos do planejamento linguístico” (CALVET, 1996, p. 76)³.

A lei que criou as cadeiras de inglês e francês no Brasil foi o instrumento utilizado pelo Estado (ação de força) sobre o ensino de LE no Brasil para reafirmar a presença do Estado como ocorreu na Reforma Pombalina, quando a língua geral foi interditada e a língua portuguesa imposta, seguindo uma política de obrigatoriedade do uso e ensino dessa língua. Segundo Mariani (2004), o ensino da língua portuguesa assegurava a Portugal sua unidade e identidade como nação, “de forma a garantir na colônia a reprodução desse imaginário” (p. 31). Nessa mesma perspectiva de política de línguas, Payer (2006) descreve como o Estado, em nome de sua unidade e soberania, se apresenta como Estado de todos. O Brasil de Getúlio Vargas proibiu o uso de LE nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar. Tais ações decorriam do projeto de Estado de exaltação da cultura e instituições nacionais e de repressão ao estrangeiro.

³ Calvet (1996) distingue o conceito de política linguística do de planejamento linguístico. O primeiro diz respeito às decisões do Estado relativas às línguas e à sociedade, enquanto o segundo concerne à implementação dessas decisões (p.11).

Identificamos, no modo de dizer da lei (à p. 51 neste capítulo), uma relação causal entre a utilidade das duas línguas para o Estado e a criação das cadeiras. A oração subordinada adverbial causal (“e sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade”) remete a um sentido de utilidade na memória de LE: a criação das cadeiras são criadas porque já foi dito, antes, em algum lugar, que elas são necessárias e úteis. É um modo de dizer no qual essa causa entra como efeito de pré-construído que, segundo Pêcheux (1975), remete a uma construção anterior ao que é “construído” pelo enunciado. Há uma separação entre o que é “pensado antes” (as duas línguas são úteis e necessárias) e o que está contido na “afirmação global” da frase (a criação das cadeiras é de grande utilidade ao Estado). O **pré-construído** é o traço, no nível sintático, dessas construções exteriores e pré-existentes ao enunciado, daí o efeito de evidência que ele causa (GRIGOLETTO, 1998).

Ao enunciar que a necessidade e utilidade das línguas inglesa e francesa são “notoriamente conhecidas”, o sujeito enunciadador lança mão desse “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31).

Passemos a analisar o lugar da língua inglesa em relação a outros saberes como a matemática e o latim, para compreendermos o seu lugar naquele discurso político-educacional.

2.3 As LE e a matemática

As cadeiras de língua inglesa e francesa criadas no Brasil por meio da Decisão nº 29 decorriam de uma Resolução de Consulta da Mesa do

Desembargo do Paço sobre um requerimento do Padre João Baptista para ser provido na cadeira de geometria do Rio de Janeiro.

As novas cadeiras, ao lado da cadeira de matemática, e as que já haviam sido estabelecidas na Reforma Pombalina - Retórica, Latim, Grego e Filosofia, viriam compor o currículo secundário brasileiro⁴. Tais cadeiras, associadas aos outros saberes como os cursos superiores de Medicina, Teologia e Jurídico representavam o conhecimento científico necessário para a formação daqueles que iriam dirigir aquela sociedade.

Segundo Carvalho (2003), os brasileiros que poderiam contribuir para “o aumento e prosperidade da instrução pública” (SD1, à p.52, neste capítulo) constituíam uma elite, eram “uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (p.65). Entre os letrados, principalmente, era comum a formação jurídica feita em Portugal: primeiro em Coimbra e, depois, em Lisboa. Os estudantes brasileiros também iam buscar formação em outros centros, tais como Edimburgo, Paris e Montpellier.

Esse modelo de instrução elitista já se fazia presente na Reforma Pombalina, cujo texto revelava o desprezo pelo trabalho físico, este relegado àqueles algemados à servidão ou à escravidão. As aulas não eram, portanto, destinadas a todos os indivíduos, limitando-se assim os conteúdos ministrados. O texto da lei de 1772 considerava que:

sendo igualmente certo que nem todos os indivíduos destes reinos, e seus domínios, se hão de educar com destino dos Estudos Maiores, porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris [...] bastará a

⁴ As cadeiras de inglês e francês em 1809 seguiam o modelo pombalino de aulas isoladas (aulas régias) em casas alugadas pela Corte. A instrução secundária, composta de 7 anos e equivalente hoje à segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi instituída e assim denominada apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II.

alguns, que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar. A outros, que se reduzam à precisa instrução da língua latina [...]” (PORTUGAL [1772d] 1829, p. 174)

Assim como na época pombalina, a instrução superior do início do século XIX no Brasil não era destinada a todos os indivíduos, ao contrário do dizer da lei no sintagma “e sendo o estudo da Mathematica o mais necessario a todas as classes de pessoas que desejarem distinguir-se nas differentes occupações, e empregos da sociedade” (lei à p.51, neste capítulo, linha 9).

Segundo Carvalho (2008), “os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava” (p. 24). Para se ter uma ideia, em 1872, apenas 16% da população era alfabetizada.

O estudo da matemática, ao lado dos cursos militares, destinados a formar também engenheiros, preparava os burocratas para o Estado. Entre os diversos tipos de “ocupações e empregos da sociedade” (Lei à pagina 51, neste capítulo, linhas 9-11) proporcionados pelo conhecimento da matemática estava o ingresso no Corpo de oficiais do exército, campo bastante valorizado pela necessidade de defesa do território brasileiro contra ataques de estrangeiros e contra conflitos internos. A criação de uma cadeira de matemática no Rio de Janeiro havia sido recomendada por uma Carta Régia de 1799, cujo teor revelava a importância da cadeira para formar bons contadores e bons medidores.

Como já mencionado na Introdução deste capítulo, a matemática e as LE eram condizentes com a filosofia iluminista. Quando da criação do curso superior de matemática na Universidade de Coimbra, o texto da lei a comparou à luz do sol, metáfora de razão, progresso e saber:

“se a mesma Universidade ficasse destituída das luzes Mathematicas, como infelizmente esteve nos dois Seculos proximos precedentes,

não seria mais do que hum cháos, semelhante ao Universo, se fosse privado dos resplandores do Sol” (PORTUGAL, 1772c, p. 141).

O fato de as cadeiras de língua inglesa e francesa terem sido criadas na mesma lei que instituiu a cadeira de matemática confere um lugar de muito valor para essas línguas, lugar este de construção de uma elite dirigente, capaz de prover os quadros administrativos da nova sede do governo imperial e formar profissionais liberais.

2.4 O silenciamento de outras LE

O enunciado do inglês como língua útil agrega juízo de valor ao francês e ao inglês. Na formulação “como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar” (SD1, à p. 52, neste capítulo), há um processo de valorização dessas línguas, silenciando as outras LE. Esse silenciamento é constitutivo, pois nos indica que, para dizer que o francês e o inglês eram as línguas mais importantes, foi preciso não-dizer outras LE, apagando, por exemplo, o alemão e o italiano. Conforme relatado no capítulo 1, o Colégio dos Nobres, em Portugal, havia sido criado para servir de ideal e incluía a língua italiana.

Segundo Orlandi (1992), o homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’, o que significa que os sentidos são produzidos na linguagem e também no silêncio. Enquanto a linguagem verbal significa por unidades formais, o silêncio significa por modo contínuo. Há, portanto, sentidos no silêncio (p. 12). Este possui um caráter necessário e, por isso, fundante (princípio de toda significação) que, ao atravessar as palavras, faz a linguagem significar:

Fundador não significa “originário”, nem o lugar do sentido absoluto. Nem tampouco que haveria, no silêncio, um sentido independente, auto-suficiente, preexistente. Significa que o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio (p.23).

Por não ser diretamente observável, o silêncio deve ser observado (indiretamente) por métodos discursivos históricos, considerando a historicidade do texto e os processos de construção dos efeitos de sentidos. As pistas (conjecturas) nos permitem observar o silêncio por seus efeitos políticos.

A autora distingue o silêncio fundador da política do silêncio (silenciamento); esta, por sua vez, é subdividida em silêncio constitutivo e silêncio local (censura). O silêncio constitutivo, do qual trataremos nesta análise, acentua que o dizer do sujeito esconde sempre outros dizeres, outros sentidos (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras), ou seja, o silêncio recorta o dizer:

Como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir da posição de um sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros” sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos (p. 53)

Na Carta de Lei que publicou os Estatutos do Real Colégio dos Nobres em Portugal, em 07 de março de 1761, havia a recomendação de que os alunos ‘aprendão pelo menos as Linguas Franceza, e **Italiana**; ainda que será muito mais util aos que forem mais capazes, e estudiosos procurarem possuir tambem a Lingua Ingleza” (PORTUGAL [1761], 1830, p. 781-2). Conforme relatado no capítulo anterior, o Colégio Real dos Nobres representava uma tentativa de Portugal de reorganizar o ensino público após a expulsão dos jesuítas. Nesse colégio para a elite portuguesa, se ensinaria Latim, Grego, Poética, Lógica, História, Línguas Francesa, Inglesa e Italiana, Matemática, Álgebra, Geometria,

Trigonometria, Estatística, Hidrostática, Hidráulica, Arquitectura Militar e Civil, Desenho, Física, Esgrima, Dança e Equitação. Esse currículo robusto cria um lugar para a língua italiana dentro do **discurso de progresso** da época. Adicionamos o fato de já existirem gramáticas da língua italiana como, por exemplo, a *Prattica e Compendiosa Istruzione della Lingua Italiana*, de Benedetto Dogacci, a *Ortografia Moderna Italiana per uso del Seminario di Padova*, de Placido Spadafora e algumas em português como a *Grammatica Italiana por Meyo da Lingua Portuguesa*, de Caetano de Lima, publicada em Lisboa, em 1734, entre outras. Andrade (1966) relata que os prelos das gramáticas registram o resultado de um movimento de intercâmbio cultural em virtude da aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal “e a sua prática nas viagens ao Estrangeiro” (p. 80).

Como já dito anteriormente, os compêndios utilizados pelo aluno brasileiro nos cursos superiores da Europa e nos recém-criados cursos no Brasil (cirúrgicos, militares) eram escritos em inglês e francês e, portanto, o alemão e o italiano supostamente não representavam acesso ao conhecimento científico necessário para a instrução da elite que estava sendo formada particularmente para a organização do novo Estado (VIDOTTI, 2010a). No entanto, no dizer da lei (SD1, à p. 52, neste capítulo), o sintagma “como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar” pressupõe um lugar distinto também para as outras línguas estrangeiras.

A língua italiana não participou das principais ações de D. João na construção do novo Brasil, a despeito da memória de utilidade dessa língua. O sentido de utilidade da língua italiana é, assim, silenciado no dizer da lei.

2.5 Status de língua nobre

A Decisão nº 29 traz duas “diretrizes” para os professores das línguas inglesa e francesa: a primeira para a carga horária e avaliação, e a segunda para metodologia (lei à página 51, neste capítulo):

SD2

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. E pelo que toca à matéria do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, enquanto não formalisarem alguma de sua composição (CLIB [1809] 1891, *grifo nosso*)

Sabemos que a língua culta, por excelência, no período colonial, foi o latim, nas escolas jesuíticas da Europa e no Brasil. Em latim se estudava a lógica, a retórica, a aritmética, entre outras áreas do conhecimento, incluindo as discussões do próprio vernáculo (CHAGAS, 1957).

A lei previa que nas questões relacionadas “ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discipulos”, os professores deveriam seguir o modelo do latim, estabelecido e praticado pelos professores de Gramática Latina, com base na “Instrução para os Professores de Grammatica Latina”, publicada com o Alvará de 28 de junho de 1759⁵.

O Alvará estabelecia que, em dias alternados, os professores forneceriam temas para que os alunos os compusessem em casa. As “horas das lições” eram divididas em “três horas de manhã e outras tantas de tarde”. Por fim, o aproveitamento dos discípulos era “atestado” pelo professor, condição para sua promoção de classe (OLIVEIRA, 2006, p. 82).

⁵ Reforma Pombalina ou Reforma dos Estudos Menores.

Ressaltamos que o ensino de LE era calcado no ensino do latim, que desde a Idade Média dominava os currículos escolares europeus. Os apontamentos, as discussões, o estudo de outras línguas e do próprio vernáculo se faziam por meio do latim.

Se por um lado o ensino de LE toma como modelo o ensino do latim para carga horária e avaliação, por outro lado também sugere que é atribuído o mesmo *status* do latim ao inglês e ao francês.

2.6 Enquanto o compêndio não vem

Quanto à metodologia, os professores utilizariam a Gramática “mais bem conceituada” até a composição e oficialização de suas próprias gramáticas. A composição de compêndios tornou-se uma prática no ensino secundário nos anos seguintes, em virtude da escassez de livros traduzidos para a língua portuguesa ou que fossem adequados ao ensino no Brasil.

Em SD2 (p. 67, neste capítulo), o significante “enquanto” produz o efeito de sentido de necessidade de se “formalizar” alguma gramática elaborada para seu ensino, ao mesmo tempo em que produz um efeito de transitoriedade. O dizer do sujeito legislador mostra-nos que ele é perpassado pelo **discurso do improviso**, em que são produzidos sentidos relacionados a um modelo de ensino calcado em medidas transitórias.

Orlandi (2007c), ao abordar o processo de gramatização do português brasileiro no século XIX, afirma que ser autor de gramática naquela época significava não apenas ter um lugar de responsabilidade como intelectual, mas também de autoridade em relação à especificidade do tema. Ressaltamos a

exigência da composição de uma Gramática, muito embora o professor pudesse utilizar provisoriamente uma Gramática “bem conceituada”, o que confere a ele um lugar de muito valor naquela sociedade.

Apesar de instaladas no Brasil, as cadeiras provavelmente seriam ensinadas por um professor estrangeiro, o que de fato ocorreu meses depois, quando o padre irlandês John Joyce foi nomeado para a cadeira de inglês e René Boiret para a de francês. No entanto, Joyce não compôs sua gramática, mas sim o brasileiro Guilherme Paulo Tilbury, professor da Corte, que em 1827 publicou no Brasil sua *Arte Inglesa*, em cujo prefácio justifica o estudo da Língua Inglesa pela sua utilidade em várias profissões como, por exemplo, no comércio, sendo os ingleses “os Freguezes principaes do Brasil” (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 90).

Não se sabe ao certo a que Gramática a lei se refere, contudo, segundo Oliveira (2006):

nenhuma das Gramáticas referidas servia aos propósitos da lei, que mandava que os exemplos fossem tirados dos “melhores modelos do seculo de Luiz XIV”, pois tais Compêndios, seguindo todos mais ou menos a mesma linha da Gramática de J. Castro, quando não ilustravam as lições da Língua com “diálogos familiares”, reproduziam modelos de letras de câmbio ou correspondências comerciais. É mais provável que o professor da Cadeira Pública de Língua Inglesa da Corte se servisse dos Compêndios do norte-americano residente em Londres Lindley Murray (p. 84).

Uma leitura possível para a formulação “enquanto não formalisarem alguma de sua composição” (SD2, p. 67) seria uma tentativa de ruptura da memória de utilização das Gramáticas estrangeiras como metodologia. Parece haver um sentido de transitoriedade em confronto com o de continuidade. Ao mesmo tempo em que o dizer da lei produz o efeito de continuidade em relação à

carga horária, à forma de avaliação e ao uso da “gramática que for mais bem conceituada”, parece aventar e abrir precedentes para a criação de uma Gramática no Brasil, o que serviria ao propósito fixado pela política linguística de D. João. A Gramática, como um objeto histórico, um instrumento linguístico, se configuraria como lugar de construção do Estado.

2.7 Cultura do saber

Observamos na lei uma utilidade das línguas inglesa e francesa com um objetivo cultural, em que se visava o conhecimento da civilização estrangeira e a compreensão das tradições e ideais de outros povos, configurando-se como uma política linguística, em consonância com o ideário de progresso advindo da filosofia iluminista (lei à página 51, neste capítulo):

SD3

habilitando os discípulos na pronúncia das expressões, e das vozes⁶ das respectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, **servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV**, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da língua, e as bellezas e elegancia della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores classicos de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos (CLIB [1809] 1891, *grifo nosso*)

A recomendação do legislador da Decisão nº 29 era a de que os alunos traduzissem textos “servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV”, que é o século XVII, período dos grandes dramaturgos Racine, Molière e dos pensadores Montaigne e Descartes. Na Inglaterra, é a época de Newton, Bunyan, Dryden, Harvey, John Locke (considerado o precursor de Iluminismo), e John Milton.

6 As “vozes”, na terminologia gramatical da época, eram representadas pelos artigos, nomes, verbo, particípio, advérbio, preposição, conjunção e interjeição (OLIVEIRA, 2006, p. 62)

Ao indicar o modelo, a lei toma a França como parâmetro e suscita a interpretação de que a recomendação também valesse para o inglês, em termos de período a ser tomado. Por meio do sintagma “o século de Luiz XIV”, podemos interpretar que a cultura francesa é representada como tendo primazia sobre a inglesa. Durante o reinado de Luís XIV (1661 a 1715), o francês alcançou o ponto culminante de sua história, convertendo-se em língua internacional da Europa, sobretudo no âmbito diplomático e científico. A língua inglesa é justificada no dizer da lei como um meio de alavancar a instrução pública e fazê-la ‘prosperar’ por meio do acesso à literatura estrangeira, conforme se verifica na Carta Régia de 09 de setembro de 1809⁷, que nomeia o primeiro professor de inglês (à p. 35).

Conforme discutido na Introdução desta tese, há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais (*in vivo*) e outra da intervenção sobre essas práticas, como as leis (*in vitro*). A primeira diz respeito às soluções que as pessoas encontram diante dos problemas de comunicação no dia-a-dia, independentemente do Estado. O segundo tipo de gestão tem a ver com uma decisão oficial, com um decreto ou uma lei. De acordo com Freyre (1948), a língua inglesa seria muito útil no dia a dia da sociedade no início do século XIX, em virtude das relações sociais e comerciais que iam se estabelecendo com os ingleses. Anúncios de jornal ofereciam “lugares de auxiliares ou caixeiros a rapazinhos brasileiros em casas de comercio” ou “um bom caixeiro para huma casa Inglesa” (p. 273). Trata-se, assim, da abordagem *in vivo*, resultante de uma prática social.

7 Não encontramos esse documento entre as leis da Coleção de Leis do Império Brasileiro.

Observamos, de igual modo, que o sentido de utilidade atribuído à língua inglesa nos anúncios é deslocado, pois há uma finalidade outra que não a leitura dos compêndios científicos nos cursos superiores, como expresso na lei.

No dizer da lei (à página 51, neste capítulo), a língua inglesa era tomada como um recurso para o aumento da instrução pública, porém também ocupava um lugar na sociedade que, impulsionada pela presença do comércio britânico, via como vantagem o conhecimento dessa língua.

Em suma, o ensino de LE (inglês e francês) nasce no Brasil ainda colônia, nesse contexto de relações políticas e econômicas entre Portugal e Inglaterra. A especificação das línguas a serem ensinadas implica em um ensino direcionado para as línguas inglesa e francesa.

A promulgação da Decisão nº 29 instaurou um **acontecimento discursivo**, pois rompeu com a estabilidade anterior, que era a não regulamentação do ensino de LE no Brasil, já que as línguas inglesa e francesa eram apenas recomendadas para o ingresso nos cursos superiores, e inaugurou uma outra estabilidade discursiva. O estudo das línguas inglesa e francesa foi regulamentado, rompendo com a memória de não-regulamentação das LE.

A partir do **acontecimento discursivo** da Decisão nº 29 novas discursividades surgiram em torno dessa regulamentação como, por exemplo, a inserção das línguas inglesa e francesa no rol das cadeiras preparatórias para o curso jurídico em 1827, o decreto de criação do Colégio Pedro II, em 1837, e em todos os programas curriculares das reformas educacionais subsequentes. As concepções a respeito da língua inglesa caracterizam o **discurso fundador**, que as reinaugura e produz efeitos, como nas predicções sobre a língua inglesa que serão analisadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

As línguas estrangeiras e a construção de um novo Estado

*“Aprender uma língua estrangeira é sempre,
um pouco, tornar-se um outro”*
Christine Revuz

No capítulo anterior, analisamos o discurso da lei que criou a primeira cadeira de inglês no Brasil, a Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809, que instaurou uma política linguística para o ensino das línguas inglesa e francesa no Brasil e reorganizou o espaço da memória, desatando novas ações e produzindo outras discursividades em torno da língua inglesa e seu ensino.

Neste capítulo, analisamos os sentidos que vêm na esteira do acontecimento discursivo instaurado pela promulgação da Decisão nº 29. Que políticas linguísticas foram fixadas para o ensino de LE no Brasil ora independente?

Como discutido na Introdução desta tese, ao longo do desenvolvimento da análise das leis, decidimos adicionar novos elementos ao *corpus* inicialmente instituído, qual seja, os dizeres do sujeito-legislador nos debates parlamentares a fim de compreendermos os discursos que estavam na base da política que incluiu a língua francesa (e posteriormente a inglesa) nos estudos preparatórios para o curso jurídico.

O Brasil agora possuía um sistema jurídico inaugurado com a Carta Magna, outorgada em 1824 e um recém-criado parlamento. No primeiro ano da legislatura, 1826, o parlamento retomou discussões já iniciadas na Assembleia Constituinte de 1823, sobre a instalação de cursos jurídicos no Brasil, destinado a formar

governantes e administradores públicos, crucial para a consolidação da vida política e intelectual do Império do Brasil.

A propósito, os debates em torno da instalação do curso jurídico caracterizaram as primeiras discussões no que tange ao ensino. Tais aspectos evidenciam o caráter ‘invertido’ do sistema educacional no Brasil ao qual aludimos no capítulo 1, pelo fato de D. João haver criado no Brasil cursos superiores em 1808 sem que os ensinos primário e secundário sequer estivessem organizados. Esse argumento encontra respaldo em Giles (2003), que sintetiza o pensamento de Estado emergente: “o empenho imperial consiste em criar e favorecer o ensino superior, empenho que não redundava em proporcionar reformas e tampouco no reforço dos demais níveis do ensino” (p. 287). O alto grau de importância dado à instrução superior se estendeu por todo o período imperial, haja vista os extensos relatórios do Ministério do Império, no que se referia aos cursos de Direito e Medicina.

No dia 11 de agosto de 1827 foram criados dois cursos de “ciências jurídicas e sociais”, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Entre as exigências para a matrícula estava o conhecimento da língua francesa, ao lado do latim. Passemos a analisar a SD a seguir, no que tange às LE:

SD4
Art 8º Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze anos completos, e de aprovação da língua francesa , grammatica latina, rhetorica, philosophia racional e moral, e geometria. Art 11 O Governo creará nas cidades de S. Paulo, e Olinda as cadeiras necessárias para os estudos preparatorios declarados no art 8º. (CLIB [1827] 1878, p. 6, grifo nosso).

Três considerações podem ser feitas a respeito dessa lei: a) em primeiro lugar, no que tange ao curso em si, o cuidado em prover condições para o acesso ao curso jurídico reforça a importância deste para o país naquele momento, se

considerarmos que o curso cirúrgico, criado em 1808, não possuía uma estruturação de cadeiras preparatórias, nem mesmo as Aulas de Comércio ou as Academias Militares.

Em segundo lugar, a exigência da aprovação da língua francesa para a admissão no curso torna visível o prestígio dessa língua, principalmente se atentarmos para o fato de que a língua francesa não fora exigida para o Curso Jurídico na Reforma da Universidade de Coimbra, cujos Estatutos o Brasil ajustara e colocara em votação em 1826. Como vimos no capítulo 1, a Reforma da Universidade de Coimbra, em 1772, recomendou o conhecimento das línguas inglesa e francesa apenas para os cursos de medicina e matemática (A1p1). Todavia, a reforma do curso jurídico coimbrão sequer mencionou LE, apenas recomendava o latim, a retórica, a lógica, a metafísica, a ética, o grego e “outras partes, e espécies das Letras humanas, e disciplinas filosóficas” (PORTUGAL, 1772b, p. 255).

Ao passo que nos estatutos da Universidade de Coimbra não se exigia a língua francesa para a matrícula, na lei brasileira ela passou a ser um requisito. Tal deslizamento cria um lugar para a língua francesa no cenário brasileiro, lugar este de bastante prestígio, dada a importância do curso jurídico na formação da base político-administrativa do país.

As disciplinas do curso jurídico eram, em sua maioria, direcionadas à formação político-administrativa das elites funcionais do Estado. A finalidade do curso vem expressa na introdução do Estatuto do Visconde da Cachoeira¹, incorporado à Lei de 1827:

¹ Enquanto não se fixava um regulamento para o curso, o artigo 10 da lei de 1827 declarou como Estatutos provisórios um Projeto criado em 1823 pelo conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira.

Tendo-se decretado que houvesse nesta Corte um curso jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo de instrução pública, a se formarem homens hábeis **para serem um dia sábios magistrados e peritos advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos deputados e senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos e mais empregos do Estado** (CLIB, [1827] 1878, p. 7-8, grifos nossos)

A carência a que se refere o Visconde agravava-se com o fato de que os portugueses ocupavam tais lugares. Ao discorrer sobre a formação do patronato político brasileiro, Faoro (2001) afirma que D. Pedro I nomeara muitos portugueses naturalizados aos mais altos empregos do Estado, sob a alegação de falta de brasileiros natos aptos.

Os estatutos anexos à lei de 1827 haviam sido criados com base nos estatutos da Universidade de Coimbra, porém com alguns ‘ajustes’ ao momento brasileiro como, por exemplo, a disciplina de Direito Pátrio, ficando os estatutos “regulando **por ora** naquillo em que forem applicaveis” (A3p4). Como se observa, os Estatutos eram provisórios e a parte da lei referente à criação das cadeiras preparatórias apenas veio a ser implementada em 1831. O curso, portanto, iniciou-se antes das cadeiras preparatórias serem instaladas. Essa forma **improvisada** do Estado de lidar com as questões de instrução reaparece em várias leis de reformas do ensino.

Não obstante o fato de a lei de 1827 dispor sobre a instrução superior, essa ação instaurou uma **política para o ensino de LE** ao determinar no seu artigo 11 que a língua francesa fosse ensinada no conjunto das cadeiras preparatórias (A3p4), isto é, não se tratava mais de um simples “teste de proficiência”, mas do ensino daquela língua provavelmente no mesmo espaço físico do futuro curso jurídico.

O último ponto que queremos destacar em SD4, é a especificação apenas da língua francesa, o que nos leva inevitavelmente à pergunta: a língua inglesa não contribuiria para a formação do Estado brasileiro?

A língua francesa sempre esteve ligada ao conhecimento jurídico, principalmente após a criação do Código Civil francês ou “Código de Napoleão”, em 1804, e influenciou sistemas legais de muitos países, entre eles Portugal e consequentemente o Brasil. A língua francesa era a língua da diplomacia, o instrumento para ler os clássicos da literatura, não apenas francesa, mas também de autores ingleses e alemães traduzidos para o francês. No caso específico do curso jurídico, muitos dos livros da área jurídica eram escritos em francês, livros de “direito natural publico, e das gentes, marítimo, e commercial”, disciplinas do curso (CLIB [1827] 1878, p. 14).

No dia 07 de novembro de 1831, foram aprovados “provisoriamente” os novos estatutos para o curso jurídico e a língua inglesa veio compor o rol de cadeiras preparatórias ao lado do latim e do francês. As línguas inglesa e francesa eram reunidas em uma só cadeira e com o mesmo professor. Em outras palavras, a PL instaurada pela lei de 1827 para o ensino da língua francesa agora se aplicava também ao ensino da língua inglesa. Caberia então a indagação: por que a língua inglesa fora apagada na lei de 1827 para surgir em 1831? Vejamos como as duas línguas aparecem na lei de 1831 (CLIB [1831] 1875, p. 187):

Art. 1.º Para o estudo das materias dos exames preparatorios exigidos no art. 1º capitulo 1.º, serão incorporadas á Academia Juridica as seguintes cadeiras, nas quaes se ensinarão as materias dos exames preparatorios, á saber:

1. ^a cadeira.....	Latim em prosa, e verso
2. ^a dita.....	Francez em prosa, e verso. Inglez em prosa, e verso.
3. ^a dita.....	
4. ^a dita.....	Rhetorica, e poetica.
5. ^a dita.....	Logica, metaphisica, e ethica.
6. ^a dita.....	Arithmetica, e geometria.
	Historia, e geographia.

O fato de as duas línguas formarem uma só cadeira e estarem sob a regência do mesmo professor parece atribuir a elas sentidos de igualdade, contudo, a Decisão nº 41, de 26 de janeiro de 1832, revela que não havia professor de língua inglesa, tampouco de geografia e de história. Essa mesma lei determinou a separação das duas cadeiras, isentando o professor de francês do ensino da língua inglesa. Apenas em 1854, quando os cursos jurídicos passaram a ser denominados Faculdades de Direito (Decreto nº 1386 de 28 de abril de 1854), é que as línguas inglesa e francesa tornaram-se obrigatórias para a matrícula.

Considerando um dos objetivos desta tese que é compreender as PL para o ensino de LE, a inserção da língua inglesa na lista de cadeiras preparatórias nos levou a investigar os processos que embasaram essa política. O que levou o Estado a essa ação?

Tendo em vista que a lei de 1827 fora promulgada no ano seguinte ao início das discussões do parlamento, decidimos observar os dizeres dos parlamentares quando da discussão acerca de quais línguas seriam exigidas para a matrícula do curso jurídico, no intuito de compreender os fundamentos daquela política.

Ao nos depararmos com os primeiros debates do recém-criado parlamento brasileiro, constatamos a reprodução de discursos resultantes de um “sistema educacional” invertido, no qual a instrução superior determinava a estruturação da instrução secundária. Os debates giravam em torno do curso jurídico que estava sendo criado, bem como das cadeiras que o comporiam e das cadeiras

preparatórias para os exames admissionais. Veremos que novas discursividades em torno da língua inglesa e seu ensino foram produzidas nos dizeres dos parlamentares a partir da necessidade de se definir as cadeiras preparatórias específicas para os exames de admissão ao curso jurídico.

Tomamos os debates parlamentares como discurso: lugar de significação, de confronto de sentidos, de relações de poder entre os lugares de fala. Na Decisão nº 29, as predicções “útil” e “necessária” para as línguas inglesa e francesa criaram um lugar para as LE na instrução pública. Já nos debates parlamentares observamos a necessidade de se atribuir sentidos novos a esse objeto, motivados pelas condições de produção circundantes. Essas novas discursividades são efeitos do acontecimento discursivo instaurado pela Decisão nº 29.

Na perspectiva discursiva, aqueles novos sentidos são produzidos em condições de produção determinadas socio-historicamente. O modo como a história se inscreve nesses discursos, ou seja, a relação constitutiva entre linguagem e história nos permite compreender como os sentidos são produzidos nesse processo.

Orlandi (1999) distingue as condições de produção em sentido estrito (contexto imediato) das condições de sentido amplo (contexto sócio-histórico, ideológico). Para compreendermos o contexto imediato, temos que levar em conta o contexto amplo, o momento histórico, o contexto social, e a ideologia que perpassa todo o discurso.

O contexto imediato aqui é o recém-criado parlamento brasileiro, os sujeitos legisladores que enunciam a partir desse espaço (situação e sujeito). O contexto amplo é o país independente, a criação de novas instituições e elaboração de leis, incluindo as leis relativas à instrução pública, espaço de institucionalização de saber.

Analisaremos os debates parlamentares iniciados em 1826, com foco nas discussões que antecederam à criação dos cursos jurídicos em 1827, cujo tema era o ensino da língua inglesa.

3.1 Predicações sobre a língua inglesa

Considerando o fio do discurso, ou seja, aquilo que foi produzido pelo sujeito enunciador nos debates parlamentares, analisaremos os lugares ocupados pela língua inglesa em relação às outras línguas. Nas formulações identificamos predicações sobre a língua inglesa. Encontramos diversas predicações sobre a língua inglesa, tais como “a língua inglesa é moderna, simples, grande, culta e útil”, “*depósito de saber*”, “*a lingua daquela nação onde é plantada a liberdade*” e é “a língua dos ingleses” (que “*distinguem-se pela sua moral, não só entendida, mas praticada*”).

Selecionamos, assim, algumas sequências discursivas (SD), visando compreender os processos que embasaram a PL que criou a cadeira preparatória de inglês em 1831.

3.1.1 As línguas e o saber

No capítulo anterior, afirmamos que a ruptura instaurada pelo acontecimento discursivo da Decisão nº 29 é fundacional, uma vez que engendra concepções a respeito da língua inglesa e do que ela é.

No início do século XIX, com o estabelecimento de diversas instituições como a Real Biblioteca, a Real Academia Militar, Real Academia de Desenho, o Museu

Real, a Escola de Medicina, o Jardim Botânico, a Imprensa Régia e a consequente publicação de livros técnicos e manuais (de medicina, por exemplo), o Rio de Janeiro aos poucos tornava-se um lugar de circulação de ideias, um espaço público letrado e, portanto, de produção do conhecimento, contribuindo para a formação científica do país.

Em virtude do rompimento com Portugal, o Brasil passara a legislar sobre sua própria instrução e poderia, por exemplo, criar uma universidade, possibilidade interdita no Brasil no século XVIII por Portugal. Com o surgimento de uma nação independente, os dizeres dos Parlamentares apontavam para um interesse ainda maior pela instrução superior. Discutia-se, principalmente, a criação da primeira universidade no país com o objetivo de controlar tanto o ensino público quanto o particular, nos moldes da Universidade de Paris.

O processo educativo brasileiro visava preparar elementos indispensáveis para o funcionamento administrativo e político do governo e este papel seria desempenhado pelo curso jurídico que estava sendo criado (GILES, 2003). Debatia-se, portanto, não a criação propriamente dita do curso jurídico, mas as cadeiras que iriam compô-lo. Daí a discussão em torno das LE como preparatórias para os exames admissionais, configurando um espaço de elaboração da primeira política de ensino de língua estrangeira no Brasil independente.

Apresentamos o recorte do debate parlamentar de 11 de agosto de 1826 acerca da inclusão da língua inglesa nas cadeiras preparatórias para o curso jurídico, a fim de tecer alguns comentários a respeito dos atravessamentos que permeiam o dizer do sujeito legislador:

Quisera mais que se estudasse francez e inglez, que são depositos de saber, não ha duvida. A lingua ingleza não sei se deve preferir a qualquer outra das modernas, por ser a lingua daquella nação onde é plantada a liberdade e a melhor fórma de governo. Deus permitta que nós tenhamos aquella fórma de governo consolidada entre nós! (*apoiado geralmente*) por ser aquelle, que mais estabilidade pode dar á felicidade do genero humano, sem ameaçar a queda daquelles que occupão o throno. Deus permitta que imitemos esse povo de heróes! (*Apoiado, apoiado.*) Mas enfim, deixemos isto que é fora da ordem. (ACD [11.08.1826] 1982, p. 123).

Vimos no capítulo anterior que a língua inglesa, ao lado da francesa, no início do século XIX, era uma ferramenta (quase exclusiva) de acesso ao conhecimento científico da época e ponte para outras culturas por meio da leitura dos grandes clássicos da literatura estrangeira. Na sequência discursiva ora reproduzida, predica-se sobre as línguas inglesa e francesa: são depósitos de saber. Os sentidos possíveis em torno desse “saber” nos permitem tecer considerações sobre essa dimensão do conhecimento científico.

Cabe lembrar que a expressão “línguas vivas” era utilizada na época para se referir às línguas estrangeiras, no caso, as línguas inglesa, francesa, alemã e italiana, em oposição às “línguas clássicas”, como o Latim e o Grego, denominação adotada na legislação brasileira até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, quando foi substituída por “Línguas Estrangeiras Modernas” (CHAGAS, 1957). No entanto, na formulação (“A lingua ingleza não sei se deve preferir a qualquer outra das **modernas**”), ocorre o deslize, ao enunciar “moderna” no lugar de “viva”. Esse modo de dizer aponta para o lugar que as línguas inglesa e francesa ocupavam naquele discurso político-educacional: o de saberes pertencentes àquela época histórica em que se vivia, saberes “adequados ao tempo, e às luzes” nas palavras do deputado Coutinho (ACD [1826] 1982, p. 120). Esses dizeres remetem ao **discurso iluminista**, que se inscreve na **formação discursiva do progresso**. A proposta de

inclusão da língua inglesa nas cadeiras preparatórias para o curso jurídico afinava, portanto, com o desejo de difundir a filosofia iluminista no Brasil independente.

A alusão ao ideário iluminista também surge nas discussões parlamentares sobre a criação de liceus pelo país, como defende o deputado Gouvêa: “Deve-se criar outros lyceus em outras provincias para se propagarem as luzes!” (ACD [1826] 1982, p. 74); na proposta do parlamentar Vasconcellos, que sintetizou o que esperava do governo de então: “o capricho, que o governo deve ter, é em propagar as luzes” (ACD [1826] 1982, p. 77) e nas palavras do deputado Vergueiro: “Eu quizeria que se multiplicassem estas [curso jurídico] e outras escolas por todo o Brazil, e desejo que se diffundão as luzes com a mesma facilidade” (ACD [1826] 1982, p. 80). Acerca dos preparatórios para o curso jurídico, o deputado Clemente discursava: “todos os outros preparatorios são muito necessarios, eu ainda addicionaria o exame das linguas franceza, e ingleza, porque é um meio de adquirir luzes” (ACD [1826] 1982, p. 121).

Em suma, a questão das luzes parece ser representada como um objetivo central para a instrução pública, incluindo-se aí o ensino de LE. Estas compunham, portanto, um **ideário de progresso** condizente com o século das luzes.

Encontramos tangências com o trabalho de MASCIA (1999), que analisou o **ideário do progresso** no discurso político educacional sobre o ensino de língua estrangeira (inglês) no Estado de São Paulo a partir da década de 80. A autora identificou no recorte constituído por documentos curriculares uma promessa de “ensino ideal” que seria alcançado por meio de “etapas”, sob a forma de reformas curriculares, configurando um progresso. Esse ideário de progresso coloca aquele discurso como “veículo do bem social e da busca da verdade”, o que é evidenciado pela imbricação de relações de poder-saber (p.vii). A autora conclui que os

documentos curriculares analisados operam no sentido da manutenção das relações de poder-saber, promovendo apenas mudança nos mecanismos.

Assim como a política de inserção de LE no currículo secundário do Brasil independente remete à memória institucionalizada sobre LE na instrução pública brasileira, a predicação “são depósitos de saber” remete a um enunciado do interdiscurso que pode ser expresso por “as LE são lugares de progresso e saber”, ancorando-se no **discurso científico**. As formulações do parlamentar mantêm esse pré-construído no interdiscurso, como no sintagma “*não há dúvida*”, reproduzindo o já-dito sem questionamento. São efeitos de sentidos produzidos pelo acontecimento discursivo instaurado pela Decisão nº 29, que fundou o sentido de necessidade de regulamentação das línguas inglesa e francesa na instrução pública brasileira, produzindo uma memória sobre o ensino dessas línguas.

Considerando que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1983a, p. 53), observamos no discurso parlamentar deslocamentos de sentidos em torno da língua inglesa.

O sentido de utilidade é mantido, porém sua finalidade é deslocada. Na Decisão nº 29 as línguas inglesa e francesa eram predicadas como úteis para o Estado pois enriqueceriam a instrução (“para o aumento e prosperidade da instrução pública”) ao passo que agora representam a reprodução do “saber”, do conhecimento científico (“depósitos de saber”). Em outras palavras, elas eram o veículo pelo qual o conhecimento importado circulava no Brasil.

O Rio de Janeiro começou a configurar-se como um espaço de reprodução do saber de fora não mais apenas pelos compêndios científicos, mas também pela literatura e pelos conhecimentos que essa área do saber pudesse produzir no Brasil.

Pereira (2005), que discutiu a influência da literatura inglesa no romance brasileiro, relata que obras de escritores ingleses bastante lidos na Inglaterra durante o século XVIII aportaram aqui no Brasil, nas primeiras décadas, entre 1770 e 1820. A Gazeta do Rio de Janeiro, por exemplo, anunciava venda de obras estrangeiras.

Pereira (2005) relata que muitos escritores brasileiros como Machado de Assis e José de Alencar, leitores obstinados da literatura estrangeira, escreveram seus romances inspirados na literatura estrangeira e divulgavam a leitura dessas obras inglesas ao lançar mão, em alguns trechos de seus romances, da presença de personagens leitores. A autora chega a afirmar que “a influência inglesa ultrapassou as questões econômicas e políticas” (p. 58). Daí o deslocamento, principalmente da língua inglesa, tomada como “língua do comércio”, para uma língua de cultura também, ao lado da língua francesa, reforçando o argumento que começamos a desenvolver no capítulo anterior de que a dicotomia inglês/comércio francês/cultura reduz a língua inglesa a um instrumento de comunicação para fins específicos, desprezando o seu lugar de reprodução e produção do conhecimento.

A questão sobre a produção de conhecimento no Brasil “enquanto herdeiro de um contexto colonial” (“gesto realizado por Portugal”) é abordada por Passos (2006, p. 59), no que diz respeito ao lugar do Brasil nesse processo. A autora parte do pressuposto de que as doutrinas europeias no Brasil não apenas influenciavam como constituíam a identidade do brasileiro.

Para que se possa compreender os processos constitutivos, inclusive os funcionamentos dos processos do presente, Passos (2006) propõe examinar um percurso histórico como uma memória, produzindo deslocamentos e não como uma cronologia, pelo “olhar de volta a um passado histórico” (p.61).

A despeito dos recentes acontecimentos (guerras napoleônicas), a predicação “são depósitos de saber” para ambas as línguas também sugere uma tentativa de deslocamento dos “atributos” da França para a Inglaterra e, conseqüentemente, de uma língua para outra. Aquela, tida como o centro da cultura, ainda possuía bastante prestígio nas esferas culturais.

Esse enunciado aponta também para a desvalorização do que era produzido no país, aquele dizer que Calligaris (1996) chama de o dizer do colonizador, que nos faz afirmar que já que “este país não presta”, temos que buscar valor e “saber” no que vem de fora (p.13).

Essa asseveração é reforçada por Orlandi (2003), que afirma que a prática de produção do conhecimento no Brasil é atravessada pela colonização, tendo em sua base a referência ao saber “de fora”. Esses “efeitos da colonização” encontram espaço na vida intelectual, cultural e artística como, por exemplo, a necessidade de citar um cientista estrangeiro para legitimar o cientista brasileiro, de filiação dos textos brasileiros em cientistas de outras línguas, de preferência em inglês. Rajagopalan (2005) sustenta esse dizer trazendo as ideias de Canagarajah em seu livro *A Geopolitics of Academic Writing*, que mostra como as políticas editoriais de revistas científicas podem ser discriminatórias ao impor a língua inglesa como a língua de publicação.

3.1.2 Língua da liberdade

Ainda em relação à SD5, (à p.82, neste capítulo), a segunda predicação “a língua de uma nação livre” contempla apenas a língua inglesa e a aproxima da nação que a fala.

Observamos que, na formulação inicial sobre as LE, as línguas inglesa e francesa são colocadas em posição de igualdade em relação à sua importância para o saber (“são depósito de saber”). Notemos que o parlamentar começa enunciando que as línguas inglesa e francesa são depósitos de saber. Entretanto, encontramos em seu dizer **deslocamentos** de sentidos ao terminar enunciando que o inglês é a “língua daquela nação onde é plantada a liberdade e a melhor forma de governo”, privilegiando o inglês em detrimento das outras LE, incluindo-se o francês.

Essa predicação remete a um enunciado do interdiscurso que pode ser expresso por “a língua inglesa é falada por pessoas livres”. O significante “liberdade” naquele contexto parece remeter unicamente à liberdade conquistada na vitória das guerras, mas pode se referir a várias formas de ser livre, como a liberdade de ler os livros de literatura estrangeira, antes interdita.

Esse enunciado também dialoga com outras regiões do **interdiscurso** como o **discurso do colonizado**, como afirmou Calligaris (1996), que valoriza tudo o que vem de fora. Que benefícios traria o ensino da língua de um país livre para a instrução pública brasileira? Não há, portanto, uma utilidade imediata. É o efeito ideológico produzindo esse sentido de utilidade.

Ao longo do debate, poucos parlamentares se manifestaram verbalmente a favor (ou contra) a inserção da língua inglesa (ou francesa) no currículo secundário. No entanto, podemos observar que em algumas formulações o sujeito enunciator encontra apoio dos colegas, expresso pelo significante “*Apoiado*”. Esses dizeres que imbricam língua e povo são permeados por alusões a um país ideal. O desejo de ser como o outro é revelado nos sintagmas “Deus permita que nós tenhamos aquela forma de governo consolidada entre nós!” e “Deus permita que imitemos esse povo de heróis!”.

A Inglaterra havia evoluído internamente para um modelo político de Monarquia Parlamentar Constitucional na qual o Parlamento havia se imposto sobre a vontade do rei. Esse modelo havia sido predominante durante o absolutismo, contudo as sucessivas transformações internas e, de modo especial, a Revolução Gloriosa de 1688, levaram a Inglaterra a um modelo político diferenciado em relação a outras nações europeias. Nos séculos seguintes o poder do Parlamento conseguiu se impor à autoridade do rei.

Em 1826 a Inglaterra buscava aprofundar mudanças em sua economia, especialmente no que se relacionava ao protecionismo comercial, revogando diversas disposições da Lei de Navegações, fatos que contribuíram para uma economia que se tornava mais forte ao mesmo tempo em que necessitava buscar novas áreas que fornecessem matérias primas e consumissem os excedentes produtivos. Em termos de política externa, os ingleses não se comprometem com Portugal e Espanha que tentam preservar seus domínios coloniais. A Independência nos países da América Latina interessava aos projetos econômicos da Inglaterra e por essa razão ela chega a estimular movimentos de descolonização no Chile e na Argentina, ao mesmo tempo em que se oferece como interlocutora do Brasil junto à Corte Portuguesa, sendo inclusive quem empresta ao Brasil dois milhões de libras esterlinas, pagas aos portugueses a título de indenização pela independência da ex-colônia.

O Brasil independente, portanto, nasce endividado junto aos ingleses, que já possuíam uma grande capacidade de interferir nas políticas internas do novo e recém independente país.

O Primeiro Reinado, sob D. Pedro I (1822-1830), dependia de uma Constituição, a qual foi Outorgada pelo Imperador após ele dissolver a Assembleia

Constituinte porque a mesma pretendia limitar seus poderes. Dessa forma, ao contrário da Inglaterra, onde o governante submetia-se ao Parlamento, no Brasil havia um governante que se impunha ao poder Legislativo e ao instituir um quarto Poder, Moderador, determinava que a decisão final caberia sempre ao Imperador.

A forma de governo brasileira distanciava-se bastante da Monarquia Parlamentar Constitucional Inglesa. Ainda que alguns parlamentares brasileiros apontassem a Inglaterra como modelo a ser copiado, havia quem desejasse copiar o modelo Republicano francês e concordavam que o sistema de divisão em três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, independentes e harmônicos entre si, era o mais adequado. Mesmo assim, prevalecia no Brasil um modelo inspirado nas mais antigas tradições absolutistas (FAUSTO, 1994).

Em um sistema político no qual o voto era *Censitário*, ou seja, para votar era exigido possuir uma renda anual mínima e para ser votado o candidato deveria demonstrar capacidade econômica. O Parlamento Brasileiro era apenas a tradução da vontade das elites, sendo que o ponto de conflito entre elas era, basicamente, a abolição do trabalho escravo.

Dessa forma, são profundas as diferenças políticas, econômicas, sociais, administrativas, educacionais existentes entre o recém independentizado Brasil sob o Primeiro Reinado, e a Inglaterra, com um Parlamento já consolidado e que se impunha sobre a monarquia, algo que no Brasil, sob um regime com um quarto poder, de uso exclusivo do Imperador, estava bem longe de acontecer.

A alusão à liberdade “plantada” na Inglaterra parece remeter às recentes conquistas do Império Britânico, mais especificamente, a vitória nas guerras napoleônicas. Esse conflito armado antecedeu a vinda de D. João, atingido pelos “azares da luta entre a Grã-Bretanha e a França de Napoleão”, em decorrência do

bloqueio continental decretado por Napoleão em 1806 e se estendera até 1815 (PANTALEÃO, 1997).

3.1.3 Língua do aliado

Além das predicções sobre a língua inglesa e das caracterizações acerca da Inglaterra, identificamos na fala do mesmo parlamentar caracterizações acerca do povo inglês, expressas nas formulações da SD a seguir:

SD6
Os ingleses , meus senhores, distinguem-se pela sua moral, não só entendida, mas praticada. Distinguem-se também pela sua língua. A língua inglesa é grande , é muito grande; por consequência, devemos aprendê-la. Parece-me mal que, sendo um povo, com que temos tantas relações, quem se destina a maior cultura, deixe de aprender essa língua. (ACD [1826] 1982: 123).

Observamos, primeiramente, a caracterização do povo inglês como aquele que se distingue dos demais povos por uma “moral praticada”. Em seguida, os ingleses são caracterizados por serem falantes de uma “língua grande, muito grande”.

Encontramos no dizer do sujeito legislador pistas que apontam para uma ideologia de poder econômico na formulação “Parece-me mal que, sendo um povo, com que temos tantas relações, quem se destina a maior cultura, deixe de aprender essa língua”. Conforme relatado no capítulo 1 e enfatizado no capítulo 2, a Inglaterra e Portugal mantinham relações econômicas há mais de um século, o que culminou no Tratado de 1810, o qual fixava privilégios de exclusividade ao comércio inglês no Brasil, sacramentando a mudança no cenário econômico brasileiro. Além disso, como dissemos anteriormente, a Inglaterra teve papel mediador nas negociações entre Rio de Janeiro e Lisboa para a assinatura do Tratado de Reconhecimento da

Independência do Brasil, financiando o pagamento de uma indenização a Portugal de dois milhões de libras esterlinas para o definitivo reconhecimento da independência.

Essas predicções em torno da língua inglesa, portanto, atendem a interesses políticos e ideológicos, não aos educacionais. É o efeito da ideologia, construída sócio-historicamente, que permeia o discurso parlamentar.

3.2 Duelo de prestígios

Vimos que as línguas inglesa e francesa foram regulamentadas pela Decisão nº 29, e que essas línguas apareciam como equivalentes. Contudo, naquela mesma lei, observamos um silenciamento da língua italiana, conforme analisado no capítulo anterior, e vimos também que as línguas inglesa e francesa eram equiparadas ao latim, em termos de carga horária e avaliação, conferindo-lhes um lugar de prestígio, considerando a memória do latim como língua do conhecimento. Essa relação entre as línguas é tratada por Guimarães (2003). A partir da perspectiva de pensar historicamente a política de línguas no espaço brasileiro, o autor afirma que as línguas funcionam sempre em relação a outras línguas. A PL fixada por D. João deixa entrever essa relação entre as línguas inglesa e francesa (com relação à língua italiana, por exemplo) e a relação das LE com o latim. Ao romper com a estabilidade de línguas “recomendadas”, o acontecimento discursivo da Decisão nº 29 permite que essas línguas ocupem novos lugares ou não, se consolidem como línguas de prestígio ou não. São esses discursos em torno das línguas e seu ensino que observamos nos dizeres dos parlamentares.

O ensino de LE era consenso entre os parlamentares. Alguns se limitavam a defender o ensino das línguas inglesa e francesa: “todos os outros preparatórios são

muito necessários, eu ainda adicionaria o exame das línguas francesa, e inglesa”. Outros incluíam outras LE sem, contudo, especificá-las: “o francês, o inglês e outras línguas da Europa culta aprenderá o estudante independentemente de obrigação imposta pelos estatutos” (A3p2).

Cabe observar que a idealização do ensino da outra nação também se dava em relação a Portugal:

SD7

Em Coimbra não se exige o exame dessas línguas e contudo, no meu tempo não havia um só estudante, que não soubesse pelo menos traduzir francês; muitos sabiam inglês e alguns o alemão e o italiano. A necessidade de ler o que há de bom nessas línguas os obrigava, assim como obriga a todos os homens de letras a estudá-las (ACD [1826] 1982, p. 124).

Identificamos no dizer desse parlamentar, uma hierarquia em relação às LE, respaldada no número de alunos que sabiam aquela língua, ou seja, em primeiro lugar despontava o francês, em segundo, o inglês; o alemão e o italiano aparecem “empatados em uma terceira posição”. Ao comparar o ensino de LE ao ensino em Coimbra, o enunciador deixa entrever representações negativas a respeito da cultura brasileira, como aquela que discute a importância das LE, no que tange à obrigatoriedade da inclusão destas nos cursos preparatórios, enquanto que em Coimbra o conhecimento delas já é algo naturalizado, confirmando-se, assim, as representações positivas, idealizadas, da outra nação.

As formulações dos parlamentares giravam em torno das vantagens da língua inglesa e francesa para a instrução pública brasileira, por meio de um processo de valorização daquela língua e do seu povo, que transcendia a sua natureza instrumental de acesso aos cursos superiores da Europa ou de ferramenta para ler os compêndios, deslocando certos sentidos e cristalizando outros.

Em outro recorte da fala do Deputado Ferreira França sobre a escolha das LE para as cadeiras preparatórias, observamos novamente a idealização da língua inglesa denominada “aquella lingua”, acompanhada de representações negativas acerca da língua francesa:

SD8

Quem ama aquella lingua, ama as cousas que estão nella; porque são tão boas, tão singelamente expostas naquella lingua, com differença tal de expressão, que em nenhuma outra se encontrão. Na singeleza nenhuma lingua se compara com ella: não é só singular pela expressão, mas principalmente pela maneira simples com que emette as cousas, pela falta de ornato e (deixem-me assim explicar) de cuidado com que apresenta as idéas. Do pouco que tenho lido dessa lingua, tenho concluido que esse é o seu gênio; entretanto vejo outras, como a franceza, que apresentão as cousas, ainda as mais triviaes e baixas com ornatos empolados e superficiaes, de maneira que dão motivo para suspeitar-se sempre da sinceridade do escriptor (ACD [1826], 1982, p.123).

A neutralidade em relação às línguas inglesa e francesa desaparece em SD8. Há uma valoração extrema em relação à língua inglesa, excluindo as outras LE, reforçada pelo significante “nenhuma” (“em nenhuma outra se encontrão”). Podemos, assim, interpretar como um recurso retórico a atribuição de valores iguais às duas línguas em SD8, sendo a menção à língua francesa utilizada como um chamariz, considerando que os sentidos foram se movimentando e ao fim da fala do parlamentar, a língua francesa é predicada de forma bem negativa, por meio dos significantes “empolados” e “superficiais”, em contraste com “singela”, “singular”. Ao enunciar que a língua francesa sugere falta de sinceridade de quem a usa, o dizer do sujeito parlamentar cria sentidos para a língua inglesa como “língua sincera”.

A língua inglesa é exaltada por ser, supostamente, uma língua singela, que se distingue das outras ‘pela maneira simples com que emette as cousas’, “expõe”, “expressa” e “apresenta” ideias. Do outro lado, temos a língua francesa, representada de forma negativa, como uma língua superficial, cujos “ornatos” provocam suspeitas em relação à “sinceridade do escriptor”.

As línguas inglesa e francesa foram assim sendo polemizadas acerca de sua natureza pelos parlamentares e a elas foram atribuídos diferentes lugares, ao contrário do discurso analisado na Decisão nº 29, onde as línguas inglesa e francesa apareciam como equivalentes na lei.

Os sentidos de equivalência atribuídos ao inglês e ao francês permaneceram significando em vários dizeres, como nos Estatutos baixados anos depois para a matrícula nos Cursos de Medicina, em que o candidato deveria “saber Latim, qualquer das duas Linguas Franceza, ou ingleza” (CLIB [1832] 1874).

Concluindo, as LE na primeira metade do século XIX simbolizavam o progresso apregoado pelo Iluminismo e ocuparam seu lugar na instrução pública secundária brasileira, a exemplo do que aconteceu nos países “iluminados” da Europa.

O dizer do sujeito legislador na SD analisada aponta para a primazia da língua inglesa sobre as outras LE. Nos recortes analisados, há uma idealização (desejo) da cultura estrangeira (inglesa) pelo brasileiro. Todavia, esses sentidos não se mantiveram na memória, mas sim o sentido de equivalência entre as duas línguas. Apesar de a língua inglesa não figurar inicialmente na lei de 1827, ela veio compor a lista de cadeiras preparatórias para o curso jurídico em 1831, daí o seu lugar na construção do país independente.

No Brasil Império, manteve-se o desejo de se viver dentro do prestígio cultural da Europa, implicando a adoção de modelos europeus para a instrução pública como, por exemplo, a criação do CPII, em 1837.

Em suma, seja pela influência econômica dos britânicos ou pela influência cultural dos franceses, as duas línguas mantiveram o lugar de prestígio na instrução pública. A finalidade aparentemente “comercial” da língua inglesa em função da

presença britânica não encontra respaldo nas leis ora analisadas. Nem a PL instaurada pela Decisão nº 29 nem a de 1827 fazem referência ao caráter “comercial” da língua inglesa, todavia a trazem para junto da língua francesa, conferindo a ambas estatuto de língua útil e necessária à instrução pública.

Em outras palavras, a inserção da língua inglesa na lei de 1827, assim como na Decisão nº 29, não nos parece algo contingente. Pela própria especificidade do francês para o curso jurídico, a língua inglesa não precisaria ter entrado na lista das cadeiras preparatórias; no entanto, ela veio fazer parte das cadeiras preparatórias para o curso jurídico, cujos estatutos criaram, de certa forma, um modelo para os exames de LE. Isso confere à língua inglesa um lugar de prestígio, assim como o da língua francesa.

Podemos afirmar, com vistas a responder nossa pergunta de pesquisa, que analisa os discursos formulados sobre a língua inglesa e seu ensino quando da construção do Brasil independente, que o **discurso fundador** da utilidade do ensino das LE de forma regulamentada no Brasil suscitou a criação de outra PL para o ensino das LE, efeitos do **acontecimento discursivo** instaurado pela Decisão nº 29 e resultado de uma política de produção de conhecimento no novo Estado.

CAPÍTULO IV

Em busca de um modelo

“Que país é este?”

Renato Russo

Analizamos no capítulo anterior os lugares atribuídos às LE na instrução pública brasileira, por meio da PL fixada por D. Pedro I, a saber, a lei de criação do curso jurídico no Brasil, nas cidades de São Paulo e Olinda, em 11 de agosto de 1827. Essa lei previa o ensino da língua francesa nas cadeiras preparatórias para aqueles cursos, as quais foram regulamentadas em 1831, sendo a língua inglesa então inserida naquele plano de estudos. Vimos, de igual modo, que o curso jurídico visava à formação de uma elite dirigente destinada a governar e consolidar a vida política e intelectual do Brasil já independente.

Após a inserção da língua inglesa na lei que regulamentou as cadeiras preparatórias em 1831, a língua inglesa foi objeto de legislação em 1837, no que tange ao ensino secundário, quando da criação do Colégio Pedro II (doravante CP II). Ainda refletindo sobre os efeitos do acontecimento discursivo instaurado pela Decisão nº 29, que institucionalizou as línguas inglesa e francesa no Brasil, lançamos nosso olhar sobre a lei de criação do CP II, de 02 de dezembro de 1837, a fim de compreender o lugar das LE no discurso político-educacional da época, por meio da análise das discursividades que movimentavam aquela instituição. Além da lei de criação do CP II, analisaremos o pronunciamento do Ministro do Império, Bernardo Vasconcellos, na cerimônia de inauguração do CP II. Por fim, analisaremos

os debates ocorridos no Parlamento, nos primeiros anos de implementação daquela política, haja vista os embates engendrados na Câmara e no Senado em torno da natureza e objetivo daquela instituição. A análise dos dizeres dos parlamentares nos permite compreender como se deu a elaboração e implementação daquela PL a partir das formações discursivas sobre o ensino de LE, que fazem emergir sentidos tanto nas leis quanto nos debates.

4.1 A construção da ordem política

A discussão das condições de produção do discurso político-educacional sobre o ensino de LE no Brasil do século XIX tem mobilizado questões relacionadas à forte movimentação política que marcou aquela primeira metade de século. Os textos selecionados para análise neste capítulo foram produzidos durante o Período Regencial (1831-1840), o qual, segundo Carvalho (1993), foi o período de maior agitação política do Império: a abdicação do trono por D. Pedro I, o Ato Adicional, as rebeliões, entre outros eventos históricos.

De acordo com Henry (1997), “não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências” (p. 51-52). Todavia, na perspectiva discursiva, buscamos compreender não apenas o aspecto histórico e social, mas também levamos em conta de onde o sujeito do discurso enuncia (sujeito aqui na posição de legislador). Por ora, passemos a discutir as circunstâncias da enunciação, ou seja, o “contexto imediato” (ORLANDI, 1999).

Nove anos após a proclamação da Independência, o Brasil passou novamente por profundas mudanças políticas em decorrência da abdicação do trono por D. Pedro I, em abril de 1831, em favor de seu filho, na época com apenas cinco

anos de idade. A abdicação marcou o fim do Primeiro Reinado (1822-1831) e início do Período Regencial (1831-1840). D. Pedro I levou consigo a Corte, não ficando sequer parentes próximos, além de seu filho, herdeiro do trono real. Devido à impossibilidade de Pedro de Alcântara reinar, o Brasil passou a ser dirigido por uma Regência Trina Provisória (abril a julho de 1831) e em seguida pela Regência Trina Permanente (1831–1834). Durante o conturbado Período Regencial eclodiram várias rebeliões no Brasil, entre as quais a Cabanagem, no Pará (1833–1836); a Sabinada, na Bahia (1837–1838); a Balaiada, no Maranhão (1838–1841); e a Farroupilha, no Rio Grande do Sul (1835–1845).

Com a morte de D. Pedro I em 1834, são realizadas eleições, previstas na Constituição Brasileira, e o regente Padre Feijó é eleito (1835-1837). Naquele momento a principal discussão política dentro da Assembleia Geral era como manter a unidade territorial diante dos inúmeros movimentos separatistas que irromperam em todo o país. Após as eleições de 1834, surgiram duas facções políticas provenientes da fusão dos partidos anteriores: os Regressistas (conhecidos como Saquaremas) e os Liberais (Luzias). Os Liberais defendiam um maior diálogo com as elites revoltosas e propunham para isso o estabelecimento de uma maior autonomia para as províncias.

Em 1834, uma lei alterou a Constituição de 1824 e criou as Assembleias Legislativas Provinciais, em substituição aos antigos Conselhos Gerais. Essa lei, que passou a ser conhecida como Ato Adicional, proporcionou às assembleias provinciais grande autonomia.

Devido ao insucesso na contenção das rebeliões e “totalmente bloqueado pela oposição parlamentar” (CARVALHO, 1993, p. 30), Feijó renuncia em 1837, e assume Araújo Lima (1837–1840), governo mais voltado aos anseios dos setores

mais conservadores (Regressistas) da sociedade brasileira, movimento liderado pelo Deputado Bernardo Vasconcellos. Os Regressistas fundaram um poder forte e centralizado, através do qual aspiravam à construção de uma Nação Imperial.

Esses dois grupos (Conservadores e Liberais) não mediram esforços para assumir o controle político de um país mergulhado em rebeliões, situação agravada pelo fato de que o imperador ainda não estava pronto para reinar. Faoro (2001) resume bem a situação do Brasil entre os dois Reinados:

Diante do trono vazio defrontam-se as províncias, com a propriedade territorial lhes ditando a contextura política, sequiosas de comandar o governo geral, espreitadas por um gigante tolhido, mas ameaçador: o elemento monárquico, agarrado, em parte, ao manto roto de dom Pedro I e às fraldas do imperador menino (FAORO, 2001, p.379)

Veremos mais adiante que as discussões no parlamento apontam para embates políticos em torno de vários setores da sociedade. De acordo com Carvalho (1993), “nunca houve na história do Brasil outra época em que a Câmara tivesse tanto poder”. O conflito de ideias e interesses refletiria na instrução pública e, eventualmente, na política de ensino de língua estrangeira.

4.2 Organizando os saberes

Nos primeiros anos daquela década, a instrução pública secundária mantivera o modelo colonial de aulas avulsas, dentro do qual se ensinava Latim, Geometria, Filosofia, Retórica, Grego, Francês, Inglês, além da aula de Comércio (HAIDAR, 1972). Nos relatórios ministeriais encontramos registros de aulas de inglês e francês no Município da Corte, sendo que o número de alunos de francês é significativamente maior que o de inglês (entre os anos de 1834 e 1837,

encontramos registros de uma média de 95 alunos na cadeira de latim, 2 alunos na de grego, 28 na de francês e 10 na de inglês).

A autonomia conferida às províncias pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 resultou no direito das províncias de legislar sobre a instrução pública. Ao poder central competia legislar sobre a instrução primária e secundária apenas no Município da Corte (Município Neutro, atual cidade do Rio de Janeiro), bem como regulamentar a instrução superior em todo o Império.

O Ministro Vasconcellos, em seu relatório parlamentar relativo ao ano de 1837, revelou que o CPIL estava pronto para receber “mais de cem alumnos internos, onze dos quaes serão ensinados, e educados gratuitamente; e desta mesma fórma será franqueado o ensino a dezoito alumnos externos” (RMI, 1837, p. 15). Esses 118 alunos representavam pouco mais de 1% da população de meninos no Município da Corte, que era de 15.504. A população total do Município da Corte era constituída de 137.078 habitantes, aí incluídos homens, mulheres e escravos (RMI, 1837, p.N6).

Logo no início da Regência Una Araújo Lima (1837–1840), o Ministro Interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos, por meio do Decreto de 02 de Dezembro de 1837, concretizou seu plano de fundação do CPIL, nome escolhido em homenagem a Pedro de Alcântara, no dia de seu décimo-segundo aniversário. O Imperial Colégio foi instalado nas dependências patrimoniais do antigo seminário São Joaquim, então reformadas pelo arquiteto Grandjean de Montigny, estando presentes o futuro imperador, as princesas suas irmãs e “quase todo o Rio intelectual” (HAIDAR, 1972, p. 98).

Cabe esclarecer que o Seminário São Joaquim havia se originado do Colégio dos Órfãos de São Pedro (1739), e em 1819 havia sido doado para a Coroa

Portuguesa pelo bispo responsável. Os bens do Seminário foram, assim, incorporados à coroa por D. João VI, que destinou o estabelecimento para quartel de tropa de primeira linha. Em 1822, D. Pedro I restaurou o Seminário em parte, mas em 1831 o estabelecimento ganhou novos estatutos e foi destinado a estudos industriais. No entanto, o Gabinete de 19 de setembro (gabinete que presidiu a reação conservadora, após a renúncia de Feijó em 1837, e tinha como principal figura o deputado Bernardo Pereira de Vasconcelos, ministro do Império e da Justiça, defensor do Regresso) decidiu destinar aquele estabelecimento à instrução secundária.

Reproduzimos aqui o decreto de criação do CPIL, promulgado em 2 de dezembro de 1837 (CLIB [1837] 1861, p. 59-61):

Decreto de 2 de dezembro de 1837

Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições.

O Regente interino em nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:

Art. 1º O Seminario de S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2º Este collegio he denominado – Collegio de Pedro II.

Art. 3º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os princípios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, meneralogia, botânica, chimica, physica, arithmetica, álgebra, geometria e astronomia.

Art 4º Para o regimen e instrucção neste Collegio haverão os seguintes empregados:

§ 1º Hum Reitor, hum Syndico ou Vice-Reitor, hum thesoureiro, e os serventes necessarios.

§ 2º Os Professores, Substitutos e Inspectores dos Alumnos, que forem precisos para o ensino das matérias do art. 3º, e direcção e vigia dos mesmos alumnos. No número dos professores he comprehendido o de Religião, que será também o Capellão do Collegio.

§ 3º Hum medico e Cirurgião de partido.

Art. 5º Poderão ser chamados para terem exercício neste Collegio os Professores públicos desta Côrte, de latim, grego, francez, inglez, philosophia racional e moral, e rhetorica.

Art. 6º Parte dos vencimentos dos Professores será fixa, e parte proporcionada ao numero de alumnos. Os Professores públicos do art. 5º gozarão também do beneficio dos vencimentos variáveis, pagos pelo Collegio.

Art. 7º Serão admitidos alumnos internos e externos.

Art. 8º Os alumnos internos pagarão a quantia que for annualmente fixada, para as despesas só próprias dos que morarem no Collegio.

Art. 9º Será pago pelos alumnos, tanto internos como externos, o honorário que a titulo de ensino, fôr fixado pelo Governo.

Art. 10. Este honorario he devido pelo ensino dos Professores do art. 5º.

Art. 11. O Governo poderá admittir gratuitamente até onze alumnos internos e dezoito externos.

Art. 12. O numero dos Professores, Substitutos, Inspectores, e serventes do Collegio, seus direitos e obrigações, bem como o do Reitor, Vice-Reitor ou Syndico, e Thesoureiro; a admissão dos alumnos internos e externos, seus exercícios, ordem de estudos, sua correspondencia externa, premios, castigos, feriados, férias, e outras disposições relativas á administração, disciplina e ensino, são marcadas nos estatutos que com este baixão, assignados por Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, encarregado interinamente dos do Imperio. (*)

Art. 13. Ficão revogados os estatutos de doze de Dezembro de mil oitocentos trinta e hum, e mais disposições ou ordens em contrário.

O mesmo Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e faça executar com os despachos necessarios. Palacio do Rio de Janeiro em dous de Dezembro de mil oitocentos trinta e sete, decimo sexto da Independencia e do Imperio.

PEDRO ARAUJO LIMA

Bernardo Pereira de Vasconcellos.

(*) Os Estatutos que devião baixar com este Decreto, forão expedidos em 31 de janeiro de 1838, Regulamento nº 8.

Para admissão no CPII era exigida idade de 8 a 12 anos, saber ler, escrever, e contar as quatro primeiras operações de Aritmética, sendo o Colégio destinado somente ao ensino de pessoas do sexo masculino. O ensino secundário feminino era proporcionado pelos colégios particulares, “organizados em sua maioria por senhoras estrangeiras, sob o regime de internato” e muitos incluíam uma ou duas línguas estrangeiras (HAIDAR, 1972, p. 232). Os meninos que desejavam estudar no CPII também deveriam apresentar “attestado de bom procedimento dos Professores, ou Directores das Escolas, que houverem frequentado” e, no caso de pretenderem ser alunos internos, deveriam “ter tido bexigas naturaes, ou vaccinadas”¹ (A4, p3). Além disso, o aluno interno pagaria uma quantia por mês

1 Bexigas naturais era o termo utilizado para a varíola (mal das bexigas), que assolou o país no início daquele século, causando muitas mortes. O aluno, assim, deveria ser vacinado ou já ter tido a doença, para ser admitido como interno. Eram igualmente frequentes a febre amarela e a cólera, tendo como agravante a falta de água encanada nas casas, bem como a ausência de redes de esgoto.

(denominada Retribuição), que incluía “a necessaria Consignação para livros, vestuários, estudos e remedios, em caso de enfermidade” (A4, p12).

Paralelamente às aulas do CPIL em seu primeiro ano, as aulas avulsas continuavam sendo ministradas no Município da Corte, bem como nas províncias, sendo banidas na Corte apenas em 1857, em decorrência da Reforma Marquês de Olinda. O quadro abaixo ilustra a situação das aulas avulsas no Município da Corte em 1838, no qual figuram as línguas inglesa e francesa, porém com número de alunos bastante diverso: francês, 47 e inglês, 4 (RMI, 1838, p. N6). Vejamos o cenário do ensino das aulas avulsas no Município da Corte, paralelas ao primeiro ano de funcionamento do CPIL:

Quadro 3 – Quadro estatístico das aulas públicas menores criadas no Município da Corte em 1838

Denominação das aulas	Estado das aulas			Número de alunos	Observações
	Vagas	Providas	Total		
Primeiras Letras - Para Meninas		5	5	332	(a) Dos 68 Alumnos que frequentão a Aula do Commercio, pertencem 47 á do primeiro anno, e 21 á do segundo.
- Para Meninos		15	15	951	
Latim		3	3	81	
Philosophia		1	1	33	
Rhetorica		1	1	4	
Grego		1	1	2	
Francez		1	1	47	
Inglez		1	1	4	
Geometria	1	-	1		
Commercio		1	1	(a)68	
<i>Somma</i>	1	29	30	1.522	

Uma das consequências da autonomia outorgada às províncias (direito de legislar sobre a instrução) foi a criação de liceus provinciais no intuito de organizar as aulas avulsas. No Relatório do Ministro do Império relativo ao ano de 1838 há menção ao Liceu da Paraíba, criado em 1837, que em 1838 ensinou “Latim, Francez, Rhetorica, Philosophia, e Geometria a 120 alumnos” (RMI, 1838, p. 16). O

Ateneu Norte-Riograndense, inaugurado em 1835, ensinava Filosofia, Retórica, Geometria, Francês e Latim. Há também registros do ensino das línguas inglesa e francesa nos relatórios dos Presidentes das Províncias, a saber: de francês, em várias cidades de Minas Gerais, como no Colégio do Caraça, e de ambas as línguas na capital da província.

Em relação às aulas avulsas nas províncias, o Relatório Ministerial de 1838 apresenta registro de ensino da língua francesa nas províncias do Espírito Santo, Sergipe, Goiás e Minas Gerais, mas o ensino da língua inglesa não é mencionado em nenhuma delas.

A predominância do francês nas províncias e o número de alunos superior aos de inglês na Corte podem ser explicados pelo fato de que os compêndios disponíveis (e posteriormente adotados pelo CPII) eram de autores franceses, uma vez que a França era tomada como modelo para a instrução pública. Os compêndios formavam um forte aliado no ensino do século XIX no Brasil para a veiculação do conhecimento na sala de aula e, em geral, consistiam na compilação de textos de livros de vários autores e não equivaliam necessariamente a um “livro didático” adotado. Não sabemos ao certo se os livros estrangeiros eram utilizados na íntegra, contudo, a literatura especializada nos leva a crer que, naqueles anos iniciais, os livros eram adaptados pelo professor para uso em sala de aula, seja na compilação de textos no idioma original ou em traduções de partes do livro.

Essas eram as condições de produção do discurso produzido no Brasil sobre o ensino de LE, entre os outros saberes.

4.3 Nos moldes franceses

A organização do currículo do CPII seguia o padrão francês: ênfase no estudo das humanidades, acrescido do estudo das ciências. Analisemos na sequência discursiva a seguir o dizer da lei sobre o ensino de LE. O artigo 3º da lei de criação do CPII previa:

SD9
Neste collegio serão ensinadas as línguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica² e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, meneralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia (CLIB [1837] 1861)³.

O significante “Collegio” atribuído ao CPII reflete a aproximação com os padrões de ensino europeus, mais especificamente o francês. O ensino secundário era ministrado pelos colégios, institutos ou escolas particulares, alicerçado num currículo de base humanista.

A ordem na qual as matérias são apresentadas aponta para uma hierarquia pela qual são privilegiadas as disciplinas humanas (latim, grego, francês, inglês, retórica, geografia, história e filosofia), seguidas das científicas.

Diferentemente da última PL fixada para o ensino de LE, por meio do estabelecimento dos Estatutos do Curso Jurídico de 1831, nos quais as línguas inglesa e francesa compunham o rol das cadeiras “nas quaes se ensinarão as materias dos exames preparatorios”, não há na SD sob análise, e nem no texto completo da lei de criação do CPII (p. 101-2, neste capítulo) qualquer menção ao estudo das LE como “preparatório” para os cursos superiores. Segundo os Estatutos

² O estudo da Retórica ou “arte do bem falar”, consistia na prática da eloquência, por meio de manuais (ou compêndios), sem o aprofundamento do conhecimento da língua. Carvalho (1998) cita um compêndio usado no CPII àquela época: Lições Elementares de Eloquência Nacional (1834), do cônego Manoel da Costa Honorato, professor do Colégio.

³ Além dessas matérias, a instrução religiosa compunha o plano de estudos (arts. 86-90 do Regulamento nº 8, que contem os Estatutos do CPII).

do CPII, o ingresso nas Faculdades do Império (Direito e Medicina) se daria apenas com a conclusão do curso completo do CPII, por meio do título de bacharel em Letras. Ainda que sob a capa do conjunto de saberes necessários ao ingresso no ensino superior, em função do modelo de ensino “invertido” aqui já discutido, há um deslocamento do sentido de “língua reduzida a um pré-requisito para os exames de admissão” como na lei de criação do curso jurídico, na qual as LE eram reduzidas a um saber “preparatório” até que os alunos obtivessem uma “certidão de aprovação” do professor, o que poderia levar um ou dois semestres. Na lei do CPII, elas vêm como um saber dentro de uma estrutura seriada, com um currículo arrojado, o que levaria de seis a oito anos. Isso confere às LE (e às outras matérias) um lugar determinado naquele **discurso educacional**, que foi produzindo **sentidos de um saber necessário** para o desenvolvimento do Brasil, aos poucos se naturalizando, sob a ideologia do progresso e do nivelamento às “nações cultas” da Europa.

É também curioso observar que a disciplina “Gramática Nacional” aparece na tabela de estudos do Regulamento (à p. 109, neste capítulo), apesar de não figurar no artigo da lei ora transcrito, o que nos permite tecer algumas reflexões sobre esse não-dizer. Para a AD, a falta, as falhas e o equívoco são constitutivos das relações de sentido e de sujeito, o simbólico é aberto e a língua é fluida (ORLANDI, 1999). Assim, a língua está sujeita ao equívoco, fato estrutural constitutivo, e a ideologia sujeita a falhas (PÊCHEUX, 1975). O estudo da Gramática Nacional (língua portuguesa) em um contexto de construção de um modelo de ensino (e de Nação) a partir de uma **formação discursiva do progresso**, “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1975, p. 160), não encontrou lugar no dizer da lei, pois era o latim que ocupava esse lugar de “língua de prestígio” e representava o grau de “avanço”

de um país. Cabe destacar que a discussão do lugar da língua portuguesa no conjunto de saberes necessários a uma nova nação está atrelada a uma questão maior que é a própria constituição da língua nacional no Brasil, o que ocorreu apenas no fim do século XIX, aí envolvidos os processos de construção da identidade linguística brasileira.

Os sentidos produzidos pelos discursos em torno da nomeação e constituição da língua nacional nos auxiliam na compreensão da constituição de discursos sobre o ensino de LE no Brasil, tema que será tratado no próximo capítulo desta tese, no qual analisamos os discursos que estavam na base das políticas educacionais estabelecidas na segunda metade do século XIX. Mas voltemos nossa atenção para a questão da implementação dessa política educacional atravessada por uma memória de ensino calcada nos padrões franceses.

A partir da lei de criação do CPII e munido de um edifício reformado, de alunos, professores e funcionários, a instituição deu início às suas atividades em 1838. Segundo o Ministro do Império Francisco Albuquerque em seu relatório referente àquele ano, o CPII “marchou com regularidade”, mostrando os alunos “grande aproveitamento” nas Aulas de Aritmética, Gramática Portuguesa, **Francesa**, Latina, Grega, História, Geografia, Desenho e Música (RMI, 1838, p. 11-12). O mesmo não pôde o Ministro dizer em relação à instrução primária, que ia “marchando com todos os defeitos, e imperfeições”, problemas atribuídos a falhas no plano de estudos e no espaço físico destinado às aulas (p. 13). É válido salientar que a língua francesa é mencionada pelo Ministro como ensinada no primeiro ano, no entanto, de acordo com o Regulamento nº 8, ela seria ensinada apenas a partir do terceiro ano (à p.109, neste capítulo). Considerando que o Regulamento previa que o aluno poderia “adiantar” algumas séries, por meio de exames, é possível que

a língua francesa ou a inglesa, ou qualquer outra matéria do Plano de Estudos fosse ensinada naquele ano inaugural. Esses ajustes, todavia, deixam entrever aspectos da **natureza improvisada** dessa nova política de ensino, por não envolver uma preparação específica, um planejamento de acordo com a nova proposta de ensino, com a nova política educacional que se ancorava em um Plano de Estudos destinado a nortear a instrução pública no país. Outro aspecto que reforça esse caráter não planejado na política educacional é a admissão de alunos acima de 12 anos de idade, prática bastante criticada no debate do Senado em 1839.

O CPII foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes. Inspirados nos colégios franceses, o método a ser utilizado era o Simultâneo, por meio de seus estudos seriados⁴. Segundo Doria (1997), o objetivo de Vasconcellos era criar no Brasil um estabelecimento nacional de ensino “que recordasse a grandeza do Colégio de França (*Collège de France*), considerado o maior monumento cultural da Europa” (p.xi). Os principais modelos de planos de ensino eram os dos liceus franceses *Henri IV* e o *Louis-le-Grand*, que também eram chamados de colégios, e eram direcionados para as séries finais do ensino secundário, pois possuíam um caráter preparatório para o ingresso nos estudos superiores (atualmente conhecidos como *classes préparatoires aux grandes écoles* ou *classes prépas*).

O curso do CPII tinha a duração de oito anos, podendo ser reduzido a seis por promoção dos alunos mais aptos, passando a ser oficialmente de sete anos em 1841. O CPII foi organizado em oito "aulas" sendo que o primeiro ano de estudos correspondia à oitava aula e o último à primeira aula. Nas duas séries elementares

⁴ A despeito de não ganhar menção nos Estatutos do CPII, o modelo de ensino torna-se evidente pela organização das aulas, de forma seriada, ou seja, o “estudo concomitante de várias matérias, ordenadas num plano de estudo” (PENNA, 2008, p. 67).

(Aulas 8ª e 7ª) figuravam, ao lado da Gramática Nacional, a Gramática Latina, a Aritmética, a Geografia, o Desenho e a Música Vocal. Observa-se a predominância das letras clássicas nesse primeiro plano de estudos do CPII. As línguas estrangeiras só aparecem nos 3º e 4º anos (francês e inglês respectivamente). Analisemos a seguir a Tabela de estudos do CPII, baseada no Plano de Estudos disposto no Artigo 117 do Regulamento nº 8, para que possamos compreender o estatuto da língua inglesa dentro da PL da época em relação às outras línguas e outros saberes.

Tabela 2 - Plano de Estudos de 1838 do Colégio Pedro II⁵.

Materias estudadas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	Total
Número de horas por semana									
Grammatica Nacional	5	5	-	-	-	-	-	-	10
Latim	5	5	10	10	10	10	-	-	50
Grego	-	-	3	5	5	5	-	-	18
Francez	-	-	1	2	2	-	-	-	5
Inglez	-	-	-	2	2	1	-	-	5
Geographia	5	5	1	-	-	-	-	-	11
Historia	-	-	2	2	2	2	2	2	12
Rhetorica e Poetica	-	-	-	-	-	-	10	10	20
Philosophia	-	-	-	-	-	-	10	10	20
Mathematica ⁶	5	5	1	2	2	5	6	3	29
Astronomia	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Historia Natural ⁷	-	-	-	2	2	-	-	-	4
Sciencias Physicas ⁸	-	-	-	-	-	2	2	2	6
Desenho	2	2	4	-	-	-	-	-	8

⁵ Tabela adaptada do Plano de Estudos do Regulamento nº 8 (CLIB [1838] 1839, p. 96), (A4p11).

⁶ 1º, 2º e 3º anos: Arithmetica; 4º e 5º anos: Geometria; 6º ano: Algebra; 7º e 8º anos: Trigonometria, Mecânica.

⁷ Zoologia, Mineralogia e Botânica.

⁸ Chimica e Physica.

Musica vocal	2	2	2	-	-	-	-	-	6
	24	24	24	25	25	25	30	30	207

É notável, à primeira vista, a discrepância na carga horária da Gramática Nacional e do Latim. Há duas questões a se considerar: em primeiro lugar, o estudo do Latim era de primordial importância, haja vista todo o conhecimento disponível nessa língua e o fato de que o próprio estudo da língua portuguesa se apoiava nela. O número reduzido de horas dedicadas ao ensino da gramática nacional (10 horas semanais) e a oferta apenas nos dois primeiros anos reforça a ideia de que a Instituição era voltada para uma elite, uma vez que o estudo do Latim era exclusivo das classes mais privilegiadas.

Em segundo lugar, a “grammatica nacional” era a gramática da língua portuguesa, do português de Portugal, da “língua imaginária”, como diz Orlandi (2009), “normatizada, com suas coerções, língua-ficção, fixada em cânones” (p.95). A carga horária pequena reservada à língua portuguesa traz a memória de um país cuja língua oficial ainda estava se firmando como língua nacional, num processo de colonização linguística iniciado com sua institucionalização no Brasil (MARIANI, 2004). Embora a vinda do príncipe regente tenha contribuído para a rápida difusão da língua portuguesa no Brasil, não havia mais, após a independência, “o culto à língua escrita e literária, sob o modelo português”. A língua portuguesa “oficial” apenas começara a se constituir em uma outra memória, de “língua fluida”, com características específicas, praticada em sua “força viva”, “sem limites, a língua concreta, da experiência comum” (ORLANDI, 2009, p. 94).

A discussão sobre essa questão da língua nacional do Brasil teve lugar no parlamento em 1826, quando foi proposto que os diplomas dos médicos do Brasil

fossem redigidos em “língua brasileira”. Em 1827, a lei de criação das escolas de primeiras letras estabelecia que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a “gramática da língua nacional” (CLIB [1827] 1878, p. 72). Segundo Guimarães (2005), tais discussões eram formas de transformar a “língua do colonizador em língua da nação brasileira”, caracterizando uma “sobreposição da *língua oficial* e da *língua nacional*” (p. 25, grifos no original).

A ênfase no estudo do Latim refletia a filosofia humanista, princípio que guiava o pensamento de Vasconcellos e que se inscrevia na **formação discursiva do progresso**, calcado no desejo de equiparação do Brasil às nações cultas da Europa. No parlamento, Vasconcellos exaltara a decisão (do governo) de criar o CPIL para ‘fazer as luzes’, como ‘o fazia a Europa’ (RMI, 1837, p. 15). No entanto, o **discurso humanista/literário** se confronta com o **discurso científico** apregoado pelo **discurso iluminista**, que defendia a fé inabalável na ciência, privilegiando a filosofia moderna e ciências da natureza. Observando a Tabela de Estudos, tem-se uma carga horária mínima para as ciências exatas. Das 207 horas semanais, cerca de 70% eram dedicadas às ciências humanas. Além disso, as línguas clássicas representavam um diferencial em relação ao ensino particular, como podemos observar nas palavras de Vasconcellos no parlamento: “qual a escola particular que entre nós se esmera em bem instruir a mocidade **nessas línguas sábias?**” (ACD, 15/07/1837, p. 118, grifo nosso).

O currículo do CPIL, muitas vezes chamado de “enciclopédico”, buscava inspiração nas nações ilustres da Europa visando se igualar a elas em conhecimento, sendo o objetivo principal daquela instituição formar pessoas que engrandecessem o Brasil perante o mundo, em atenção a uma aristocracia escravocrata.

Ao grego era assegurada uma carga horária expressiva na grade, principalmente pela sua importância para os Cursos Cirúrgicos, recém-transformados em Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia.

Em relação ao número de horas, as línguas inglesa e francesa possuíam a mesma carga horária e mesmo contando com 5 horas semanais cada, quando adicionadas às outras matérias de humanidades, representavam a robustez do currículo pautado na tradição literária, que se conservou até o fim do período imperial, além do fato de ser o instrumento de acesso aos conhecimentos sobre as Ciências e Artes.

A quantificação das horas de ensino de cada disciplina e a ausência dos conteúdos a serem ensinados revelam a pouca importância atribuída a eles e apontam para o **caráter improvisado** de um Plano de Estudos que se propunha a servir de modelo para as demais instituições de ensino do país. Apenas na Reforma Couto Ferraz, em 1854, é que os conteúdos foram se delineando, inseridos em um Plano de Estudos, texto esse que será utilizado no próximo capítulo para análise do discurso político-educacional sobre as LE.

Assim, tanto a língua portuguesa como as LE estavam inseridas nesse quadro da **ideologia do progresso**, em um currículo adaptado aos interesses do Governo, com vistas a formar (e manter) uma elite de letrados.

4.4 A legitimação de um discurso

Analizamos nesta seção os discursos que suscitaram a criação dessa política linguística no Brasil, os sentidos produzidos a partir dos enunciados em torno do

ensino no CPII, enunciados esses que contribuíram para a legitimação do discurso do saber importado.

4.4.1 Um modelo deficitário

Meses antes da inauguração do CPII, o Ministro Vasconcellos recriminara no Parlamento a atitude do governo Feijó, seu adversário político, pelo desconhecimento das atividades relacionadas ao ensino particular no Brasil: “Eu accuso o governo de consentir tantas escolas particulares sem nenhuma garantia da capacidade moral e da capacidade intellectual dos professores” (ACD, 15/07/1837, p. 117). Dois anos depois, já no Senado, Vasconcellos reitera sua visão acerca da situação do ensino: “qualquer estrangeiro, qualquer pessoa desconhecida no paiz, abre um collegio na Capital do Imperio ou em qualquer Provincia delle, sem ao menos participal-o á autoridade publica” (ASF, 1839c, p. 365).

Segundo Haidar (1972), o ensino particular permaneceu “totalmente desembaraçado de qualquer interferência governamental” até a Reforma Couto Ferraz, em 1854 (p. 163). No campo do ensino elementar, por exemplo, a abertura de escolas sem licença fora permitida e “consagrada” por lei, com base nas leis portuguesas. Os apelos em torno dessa questão não alcançaram visibilidade no Parlamento, mas vieram a estruturar a argumentação do Ministro Vasconcellos acerca da situação precária do ensino no Brasil e a necessidade de estabelecer um modelo eficaz. Passemos a analisar na materialidade linguística da enunciação do sujeito (aqui na posição de deputado), os sentidos produzidos (ou apagados) nesse processo.

A **legislação** da Assembleia constituinte, e uma **lei** das cortes de Lisboa, **não permitem** o estabelecimento de escolas sem nenhuma **licença**; era, pois, uma das grandes necessidades do país essa **proibição**” (ASF, 10/10/1839, p. 361).

Primeiramente, enuncia-se sobre outro país, outras leis, estabelecendo uma relação de comparação entre o Brasil e Portugal (não mais a França, diga-se de passagem), relação por meio da qual as diferenças entre os dois países seriam ressaltadas. Os significantes “legislação”, “lei”, “permitem”, “licença”, e “proibição” pontuam a formulação e pertencem ao domínio do **discurso jurídico**, produzindo efeitos de sentidos relacionados ao poder do Estado sobre as questões educacionais.

Nessa enunciação, mencionam-se as entidades de maior autoridade do país: a Assembleia (e a legislação dela decorrente) e as Cortes (com suas leis específicas). O uso dos significantes “legislação” e “lei” confere um lugar de muita importância à questão do ensino particular. O sujeito enuncia sobre uma forma de ensino controlada pelo Estado (Portugal), ao contrário do Brasil, o que sugere a busca pela paridade entre os dois países. Observemos esse modo de funcionamento do **discurso do saber importado**: há sempre uma referência a um modelo **outro** para respaldar a necessidade de estabelecer regras para o ensino no Brasil. Entre as marcas linguísticas que produzem o sentido de autoridade do Estado sobre o ensino está o sintagma “não permitem”, reforçado pelo significante “proibição”, que funciona como modalizador deôntico, e contribui para o processo de construção do discurso do saber importado à medida que estabelece a distinção entre o que o Brasil não faz (controle do ensino particular) e o que Portugal faz (proibição das escolas).

Partindo da perspectiva Pecheutiana de que os discursos não são neutros (1975), o **discurso do ensino improvisado** apaga sentidos relacionados ao monopólio de um modelo de instrução elitista, que encontrava no ensino particular seu principal concorrente.

4.4.2 A disciplina de Napoleão

No excerto a seguir, ao ser indagado acerca da origem e objetivo do CPII, Vasconcellos descreve seus mecanismos de consulta e escolha dos sistemas de ensino estrangeiros a fim de subsidiar a feitura dos Estatutos do CPII. À época, vários países da Europa desenvolviam seus sistemas de ensino baseados no regime de externato, apoiados em um currículo equilibrado entre as humanidades e as ciências. Vejamos que sentidos são produzidos no dizer do sujeito (agora na posição de sujeito-senador), em relação à adoção de um modelo de ensino para o Brasil.

SD11

[...] e como tive uma pequena parte na organização deste estabelecimento, devo dizer que consultei os estatutos do Colegio de Prussia, Allemanha e Hollanda, **e o systema de educação adoptado por Napoleão em 1801, que me pareceu mais apropriado às nossas circumstancias.** (ASF, 10/10/1839, p. 358)

Entre os estatutos consultados por Vasconcellos, o francês seguia o modelo de internato e privilegiava as humanidades.

O sintagma “mais apropriado às nossas circumstancias” indica a existência de uma condição própria, uma particularidade, fazendo referência ao Brasil, pelo uso do determinante “nossas”. É interessante observar o uso do significante “circumstancias” para a situação das rebeliões no Brasil, que apaga sentidos em torno da necessidade de se conter aquele estado de coisas por meio do “sistema de Napoleão”.

As semelhanças entre o “systema de educação adoptado por Napoleão” e o CPII eram muitas: 1. a ênfase no estudo das humanidades para a educação da elite; 2. o ensino pago; 3. controle da educação privada; 4. o regime de internato; 5. a disciplina militar. Esses aspectos nos permitem traçar alguns paralelos entre o ensino no Brasil e o da França a fim de compreender o funcionamento do **discurso do saber importado** e seus efeitos de sentidos.

Conforme já analisado, o ensino no Brasil (assim como o sistema de Napoleão) privilegiava o ensino secundário em detrimento do ensino primário e essa diferença se mostrava aparente na adoção de um currículo humanista. Além disso, o regime de internato implicava num ensino pago (400 mil réis anuais). Assim, o controle das escolas particulares era conveniente em virtude da concorrência. Segundo Savoie (2007),

O projeto de 1802 não pretende ganhar terreno nem oferecer para todos uma instrução garantida pelo Estado. Pretende, sim, fazer escolas suficientemente bem cotadas por seus professores, seus alunos e a força de seu ensino, **para que possam impor seu modelo** a todas aquelas que propõem estudos da mesma ordem (p. 15, grifo nosso).

Das semelhanças ora apontadas, concentraremos nossa análise na questão da disciplina militar.

Vasconcellos descreveu o CPII como um grande internato, “um collegio destinado a substituir a casa paterna” (ASF, 1839c, p. 358). Napoleão impusera a disciplina militar na reforma do processo educativo, como forma de controle, de doutrinação política dos cidadãos e transformara os liceus em Academia paramilitar para filhos de oficiais e burocratas (GILES, 1987, p. 208).

O princípio da doutrinação política encontrava-se, então, na base dessa nova forma de instrução, calcada na disciplinarização do sujeito, na docilização dos corpos (FOUCAULT, 1975).

As disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. A manipulação e o adestramento do corpo para um fim útil é descrito por Foucault (1975) como uma fonte de poder, próprio de uma sociedade disciplinar:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis" (p. 119).

As normas destinadas aos alunos do CPII apontam para o que Foucault chamou de “controle minucioso das operações do corpo” por meio do esquadrinhamento do espaço, tempo e movimentos. A disciplina utiliza dois mecanismos de poder: a arte das distribuições e a do controle da atividade. A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, espaços ao mesmo tempo “arquiteturais, funcionais e hierárquicos” (p.126).

Em seu pronunciamento na cerimônia de inauguração do CPII, em 25 de março de 1838 (A4p14), Vasconcellos dirigiu-se a Dom Frei Antonio de Arrábida, Bispo de Anemúria, para investi-lo no cargo de Reitor do CPII e entregar-lhe o Regulamento que continha os Estatutos do CPII, baixado em 31 de janeiro de 1838 (A4p3). Nesse documento encontramos um conjunto de regras determinando as competências dos empregados, os direitos e deveres dos alunos, bem como as

sanções, os procedimentos de ensino e, por fim, a matéria financeira, com vistas a estabelecer o modo de funcionamento daquela nova instituição. Tais regras estão distribuídas em 239 artigos, agrupados em duas áreas: regime literário e científico e o regime econômico, além de um capítulo sobre disposições gerais.

O Quadro a seguir apresenta a estrutura do Regulamento, permitindo uma visão integral dessa lei que iria sofrer inúmeras modificações até o fim do período imperial.

QUADRO 4 – Sumário do Regulamento nº 8 – de 31 de janeiro de 1837

PARTE 1		
Do Regimen litterario, e scientifico do Collegio		
TÍTULO I		
<i>Dos Empregados do Collegio</i>		
Capítulo 1	Do Reitor	Art. 1º - 4º
Capítulo 2	Do Vice-Reitor	Art. 5º - 6º
Capítulo 3	Do Capellão	Art. 7º - 11
Capítulo 4	Dos Professores	Art. 12 - 16
Capítulo 5	Dos Substitutos	Art. 17 - 19
Capítulo 6	Dos Inspectores dos Alumnos	Art. 20 - 25
Capítulo 7	Do Professor de Saude	Art. 26 -34
Capítulo 8	Dos Serventes	Art. 35 - 45
TÍTULO II		
<i>Dos Alumnos</i>		
Capítulo 9	Da admissão dos alumnos	Art. 46 - 48
Capítulo 10	Da divisão dos alumnos	Art. 49 - 51
Capítulo 11	Do movimento dos alumnos	Art. 52 - 59
Capítulo 12	Das communicações externas dos alumnos, e de suas leituras	Art. 60 - 77
Capítulo 13	Das obrigações particulares dos discipulos externos	Art. 78 - 83
Capítulo 14	Dos feriados	Art. 84 - 85
Capítulo 15	Da instrução religiosa	Art. 86 -90
Capítulo 16	Dos castigos	Art. 91 - 99
Capítulo 17	Disposições comuns aos capítulos antecedentes	Art. 100 - 103
TÍTULO III		
<i>Do Ensino</i>		
Capítulo 18	Disposições communs aos capitulos seguintes	Art. 104 - 116
Capítulo 19	Do objecto do ensino	Art. 117 - 119
Capítulo 20	Dos Exames	Art. 120 - 127
Capítulo 21	Dos Premios	Art. 128 - 135
Capítulo 22	Das Inspeccões	Art. 136 - 137
Capítulo 23	Das Férias	Art. 138 - 145
Capítulo 24	Da bibliotheca, e das Collecções Scientificas	Art. 146 - 154

PARTE 2		
Do Regimen economico do Collegio		
TÍTULO I		
<i>Das Autoridades administrativas</i>		
Capítulo 1	Do Thesoureiro	Art. 155 – 160
TÍTULO II		
<i>Da Receita do Collegio</i>		
Capítulo 2	Das Retribuições dos Alumnos	Art. 160 – 171
Capítulo 3	Dos Rendimentos dos bens do Collegio, e consignações do Poder Legislativo, e do Governo	Art. 172 – 175
TÍTULO III		
<i>Das Despezas</i>		
Capítulo 4	Disposições communs	Art. 176 – 189
Capítulo 5	Do Vestuário	Art. 190 – 198
Capítulo 6	Das Despezas communs	Art. 199 – 205
TÍTULO IV		
<i>Das Contas, e Orçamentos</i>		
Capítulo 7	Das Contas semanaes, mensaes e trimestraes	Art. 206 – 211
Capítulo 8	Conta, e orçamento annual	Art. 212 – 223
Capítulo 9	Dos Livros de Escripturação	Art. 224 – 233
TÍTULO V		
Capítulo 10	Disposições geraes	Art. 234 – 239

Analisando a forma como os itens do Regulamento nº 8 são estruturados, observamos que, além de seu caráter normativo, essa lei traz em seu bojo elementos que apontam para o controle e vigilância dos alunos em detrimento do ensino. Todo o título 1 da Parte 1, por exemplo, dispõe sobre os sujeitos que exercerão o controle sobre os alunos, incluindo aí o professor. O título 2 do Regulamento, ainda na Parte 1, trata das questões concernentes ao aluno e apenas no Título 3 é que a temática do ensino é versada.

Foucault (1975) afirma que em determinadas instituições, como as escolares, há um sistema disciplinar cujo objetivo não se limita a punir os alunos pelas suas falhas, mas produzir os comportamentos considerados como desejáveis. O poder disciplinar tem como função maior "adestrar", ou “adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”:

“adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (p. 143).

Vejamos um excerto do Regulamento nº 8, no que se refere ao movimento dos alunos e o controle das atividades:

Do Movimento dos Alumnos.

Antes do meio dia.

Art. 52. Das 5 horas e meia às 6: os Alumnos levantão-se, vestem-se, e vão para a Oração comum.

Das 6 às 7 horas e meia: os Alumnos preparão nas Salas de estudo os trabalhos, que lhes houverem sido marcados pelos Professores.

Das 7 e meia às 8: almoço, e recreio.

Das 8 ao meio dia: vão para as diversas Aulas, ou preparão, nas Salas de estudo, os trabalhos, que lhe forem marcados.

Entre cada huma das diversas lições, que se succederem, haverá hum intervalo de 10 minutos de recreio.

Depois do meio dia.

Art. 53. Do meio dia á hora e meia: jantar, e recreio.

Da hora e meia ás 5: vão os Alumnos para as diversas Aulas.

Das 5 ás 5 e meia: merenda e recreio.

Das 5 e meia ás 8: preparão os trabalhos escriptos, e decorão as lições.

Das 8 ás 8 e meia: ceião.

Das 8 e meia ás 9: recreio; segue-se leitura moral e Oração commum.

Ás 9 horas e meia: vão deitar-se.

As bases do ensino do CPIL eram os princípios da doutrina cristã/católica e a fidelidade à monarquia imperial. O professor de religião era também o capelão do colégio e não era apenas dele a tarefa de incutir nos alunos a obediência ao Estado e a Deus, mas a todos os professores. Todas as Aulas e refeições eram “precedidas, e seguidas por uma breve Oração” (art. 56).

Como já vimos, o CPIL foi instalado em um edifício reformado. O internato estabelecia regras rígidas quanto à ocupação dos espaços e função dos “corpos” nesses espaços (para sua docilização/utilização ao Estado). O CPIL seria dividido em “Classes” de aproximadamente 30 alunos, 35, no máximo (Art. 50), sendo que cada Classe possuía a sua própria mesa no Refeitório, sua sala de estudos e, de

preferência, seu próprio dormitório, sendo que neste “os leitos ficarão separados huns dos outros, pelo menos, quatro palmos”. Essa divisão, segundo Foucault (1975) segue o “princípio do quadriculamento”, ou seja, “cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo”, modelo de convento (clausura) adotado pelos colégios franceses, como os internatos (p. 123).

O controle da atividade significava saber utilizar o tempo de uma forma útil, anulando “tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 1975, p. 127). Em outras palavras, seria uma otimização do tempo por meio de atividades constantes e horários rígidos, “facilmente” vigiados pelos “Inspectores dos Alumnos”, marchando “em ordem e silêncio” (Arts. 22 e 58). Os inspetores deveriam “formar um relatório diário do que houver acontecido em sua Classe, no qual dê summariamente conta do comportamento, e aplicação dos Alumnos” (Art. 23). O Reitor, entre suas várias atribuições, deveria:

Art 1º § 13. Examinar todas as manhãs os relatorios dos diversos Inspectores de Alumnos, que lhe serão entregues na vespera á noite pelo Vice-Reitor. Se pelo exame dos relatórios julgar conveniente, fará que venhão á sua presença os Alumnos para castiga-los severamente, reprehende-los, ou exhorta-los.

Estabelecia-se, dessa forma, uma “contabilidade penal”, “constantemente posta em dia” (FOUCAULT, 1975, p. 151). Identificamos, assim, no Regulamento nº 8, o exercício do poder disciplinar por meio dos instrumentos descritos por Foucault (1975): **o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.**

O controle do espaço, do tempo e dos movimentos dos alunos era exercido por “um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar”, “meios de coerção claramente

visíveis”. Entre as proibições detalhadas no Regulamento, o aluno não poderia, por exemplo:

- § 1º Dormir, ou trabalhar em aposento separado.
- § 2º Fazer trocas, ou negócios com seus colegas.
- § 3º Jogar jogos de cartas, e de azar, nem mesmo jogos licitos a dinheiro.
- § 4º Trazer para o Collegio armas, pólvora, ou fogos de artifício.
- § 5º Introduzir no Collegio bebidas espirituosas (CLIB [1838] 1839, art. 102)

Para coibir o desrespeito às normas ou outros atos que o Reitor julgasse reprováveis, aos alunos seriam aplicadas punições de acordo com a gravidade das faltas. O Regulamento nº 8 previa os seguintes castigos:

- Art. 91 Sempre proporcionados á gravidade das faltas, os castigos serão os seguintes:
- § 1º Privação de huma parte, ou da totalidade do recreio com trabalho extraordinario.
 - § 2º Privação de passeio com trabalho extraordinario
 - § 3º Proibição de sahir.
 - § 4º Prisão: a prisão será hum lugar sufficientemente claro, e facil de ser inspeccionado, onde o Alumno occupar-se-ha constantemente em algum trabalho extraordinario.
 - § 5º Privação de férias, em todo, ou em parte.
 - § 6º Vestir a roupa ás avessas. O Alumno assim vestido occupará lugar á parte nas Aulas, e Salas de estudos; e não assistirá aos passeios, nem aos recreios.
 - § 7º Moderada correcção corporal.
 - § 8º Exclusão do Collegio.

O sistema disciplinar, segundo Foucault (1975), funciona como um “pequeno sistema penal”, por meio do qual micropenalidades reprimiam os possíveis deslizes dos alunos. A punição é “tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las” (p. 149) como, por exemplo, no § 6º do Regulamento: “vestir a roupa ás avessas”.

Ao mesmo tempo, estavam previstas no Regulamento gratificações ou prêmios, decorrentes das competências e aptidões de cada um, configurando “um sistema duplo: gratificação-sanção” (p. 149). Na Aula “os 6 primeiros Alumnos terão

assento distinto chamado – Banco de honra” (Art. 116). A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar (...) o próprio sistema de classificação vale como recompensa e punição (FOUCAULT, 1975, p. 151). Estas eram realizadas no Salão Nobre e na Cafua, respectivamente.

O Salão Nobre do CPII abrigava a cerimônia mais importante, aquela onde eram distribuídos os prêmios aos melhores alunos do Colégio e conferido o grau de Bacharel em Letras aos formados pela instituição:

Art. 134 Todos os Alumnos premiados receberão huma coroa entretecida de ramos de café, e flores.

Art. 135 Finda a distribuição, os Alumnos premiados serão reunidos pelo Reitor em hum banquete, ao qual assistirá o Ministro do Imperio, ou seu Commissario.

A maior premiação para o aluno, contudo, era o privilégio de não precisar se submeter aos exames para a admissão nas Faculdades, vantagem bastante criticada no parlamento, como veremos mais adiante.

Disciplinas são, portanto, tais métodos de controle, que “realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1975, p. 118). Na lei de criação do CPII, o professor figurava como um dos “empregados” que exerceriam essa vigilância: “os Professores, Substitutos e Inspectores dos Alumnos, que forem precisos para o ensino das matérias do art. 3º, e direcção e **vigia** dos mesmos alumnos” (Art 4º, § 2º, *grifo nosso*, à p.101, neste capítulo). A vigilância abarcava, portanto, questões além do ensino como, por exemplo, a educação religiosa:

Art. 13. Compete aos Professores: §1º. Não só ensinar a seus Alunos as Letras, e as Sciencias, na parte que lhes competir, como tambem, quando se offerecer occasião, **lembrar-lhes seus deveres para com Deos**, para com seus Pais, Patria, e Governo (CLIB [1838] 1839, *grifo nosso*)

Salientamos que “os deveres para com Deos” nada mais eram do que a obediência aos preceitos da Igreja Católica e, conseqüentemente, ao Estado, por ser a religião oficial do país, “a Religião do Império” (artigo 5º da Constituição Federal de 1824), ratificada na fala de Vasconcellos na sessão da Câmara: “tendo o ministério do império ordenado que fosse a religião catholica apostolica romana ensinada no Collegio” (ACD, 19/05/1838, p. 160). Dessa forma, os Estatutos exerciam o controle sobre “os corpos dóceis”, por meio da disciplina.

Ampliando essa reflexão, vale, então, atentar para o fato de que, ao longo dos 239 artigos do Regulamento nº 8, identificamos um número bem expressivo de disposições relacionadas à disciplina, visando ao controle dos sujeitos, aí incluídos alunos e empregados. O capítulo que versa sobre o “Objeto do ensino” (Capítulo XIX), traz apenas três artigos, os quais dispõem sobre as matérias a serem ensinadas e o número de horas de estudo por semana, não havendo qualquer menção a métodos de ensino ou ao conteúdo a ser ministrado. A ausência de disposições sobre os conteúdos e métodos pode ser compreendida como um efeito de sentido produzido pela **formação discursiva do saber deficitário**, que traz a memória de um ensino improvisado, em um país que ainda não consegue produzir suas “boas teorias” de ensino e que, portanto, precisa importá-las. Essa falta seria suprida pelos compêndios, que podem ser caracterizados como uma ferramenta de controle, uma vez que eram, em primeiro lugar, escolhidos pelo Ministro do Império e depois adaptados pelos professores, assim expresso nos Estatutos: “O Ministro do

Imperio, ouvido o Reitor, e os Professores, formará o catalogo das obras, que devem ser admittidas para as Aulas do Collegio” (CLIB [1838] 1839, art.104).

Grigoletto (2007) defende que os livros didáticos e compêndios político-educacionais sobre políticas de ensino são tecnologias de vigilância e dominação, visando a disciplinarização dos sujeitos:

textos que contribuem para a promoção de determinadas disposições sociais por apresentarem dispositivos pedagógicos de controle, classificação e uniformização de conteúdos, técnicas, procedimentos didáticos e metodológicos, gerenciamento da classe e outros (p. 28).

Na questão do uso de compêndios em sala de aula, optou-se pelo uso de compêndios franceses como, por exemplo, o de Poisson para o ensino da História Universal, o de Cayx para História Antiga e o de Rozoir e Dumont para História Romana. O compêndio de Barruel *La physique, reduite em tableaux raisonnees* foi escolhido para o ensino da Física e o *Éléments de géométrie*, de Lacroix, para a Geometria (HAIDAR, 1972, p. 101-102; DORIA, 1997, p. 27). Essa triagem significou importar da França os instrumentos necessários, ação assim expressa por Vasconcellos no Senado:

“Logo que se abriu o collegio, encarregou-se ao Ministro brasileiro em Paris para que enviasse os **compendios** mais acreditados em todos os collegios reaes, municipaes e particulares da França, organizados depois da ultima lei que regulou a universidade de Paris nesta parte. Não chegaram ainda senão os compendios do collegio real de Henrique IV” (ASF, 1839c, p. 360, grifo nosso).

Há, portanto, no discurso político-educacional do CPII, um apagamento das questões de ensino em detrimento da disciplina e isso se dava, portanto, por ser a Escola um lugar de adestramento, característica de uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1975). Considerando que os compêndios eram escolhidos pelo

Ministro, entendemos tais tecnologias como um lugar de estabilização, de legitimação do saber por meio desse mecanismo de controle.

4.4.3 O saber que vem de fora

Analisemos a sequência discursiva a seguir, no que tange à elaboração dessa PL fixada pelo Brasil para o ensino secundário, procurando identificar que discursos permeiam o dizer do sujeito legislador e que efeitos esses discursos produzem para o ensino de LE:

SD12

Devo, porém, advertir a V. Excia. que **as regras consagradas nesse Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos**, têm o cunho da observação, têm o abôno da prática e deram o resultado de transcendente utilidade (VASCONCELLOS, 1838, p. 178, *grifos nossos*).

Destaquemos alguns elementos essenciais para a análise da materialidade linguística dos enunciados. O fragmento “devo, porém, advertir”, pressupõe um dito, algo que foi enunciado e que iria contrastar com o que estava por vir. O significante “advertir” indica que algo mais importante ainda seria dito, algum fato que merecia mais destaque do que aquilo que fora dito. Em seu dizer, há um sentido de avisar, informar alguém (a V. Excia) sobre um novo aspecto do Regulamento. Tal novidade seria a não-adoção de teorias improvisadas, sem experiência.

A formulação “não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos” aponta para dois implícitos: a existência de boas teorias e a ausência destas no Brasil.

Ducrot (1987) definiu a existência de dois tipos de implícitos: o primeiro (do tipo pressuposto), fundamentado no conteúdo do enunciado, nível do já-produzido,

podendo ser recuperado no componente linguístico; enquanto um segundo (do tipo subentendido) jogaria com a enunciação, vindo de fora, das circunstâncias, e dependeria da avaliação do componente retórico, que “leva em conta as circunstâncias da enunciação” (p. 31).

A estrutura linguística, por meio da negação (“não são teorias inexpertas”), implica o pressuposto de que “há teorias inexpertas”, e o subentendido de que devemos importar as boas teorias, uma vez que elas não estão no Brasil, mas, sim, nos países esclarecidos. O pressuposto de que não há teorias boas no Brasil aponta para a existência no Brasil de modelos de ensino improvisados.

A partir do conceito de **memória discursiva**, algo que “fala antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX, 1975), como ela funciona no campo discursivo da educação, passemos a concentrar nossa atenção no dizer do sujeito legislador. Identificamos na formulação em destaque dois enunciados: o primeiro, que afirma que “o Brasil não possui boas teorias”, e se inscreve na **formação discursiva do saber deficitário**, ancorada no **discurso do improvisado**, que aparece sob a forma de **pré-construído** a partir do não-dizer e produz **sentidos** de falta (de modelos de ensino já testados e aprovados). Há em SD12 um apagamento do nome “Brasil”, porém esse não-dito é recuperado no segundo enunciado “precisamos **importar** essas teorias”. A **memória discursiva** aqui é acionada pela estrutura do enunciado, já que no dizer do sujeito legislador ela não é localizável. O segundo enunciado, que afirma que precisamos importar as boas teorias de ensino, é sustentado pelo **discurso do saber importado**, e produz sentidos de aprovação e sentimento de confiança naquele modelo de ensino.

Nos dizeres da lei de criação das primeiras cadeiras de inglês e francês em 1809, a França é tomada como modelo na escolha dos textos a serem utilizados no

ensino dessas línguas. Na lei de criação dos cursos jurídicos, os Estatutos de Coimbra são provisoriamente utilizados no Brasil, com alguns ajustes. Identificamos, assim, em SD12, novamente, uma referência ao saber que vinha “de fora” (ORLANDI, 2003), sendo a prática da produção do conhecimento atravessada por um discurso de colonização. Há, portanto, no **interdiscurso**, um enunciado que afirma que “os bons modelos de ensino não estão no Brasil”.

Pela negação é possível encontrar em uma formulação a coexistência de discursos antagônicos (no caso da SD analisada, o **discurso do improviso** e o **discurso do saber importado**). Parafraseando a segunda parte da SD sob análise, temos: o Brasil (não) é esclarecido, as teorias do Brasil (não) “têm o cunho da observação”, (não) “têm o abôno da prática” e (não) deram o “resultado de transcendente utilidade”. Tais formulações revelam a relação dessa nova política educacional com um modelo Europeu, o que nos leva a afirmar que as LE, incluídas no currículo do CPII, compunham uma política educacional que remetia a um modelo importado.

O **discurso do saber importado** atravessa o dizer de Vasconcellos nas predicações negativas atribuídas ao ensino no Brasil. Segundo o Ministro, era no ensino particular que residiam as tais “teorias inexpertas”.

Ao ocupar a **posição discursiva** de legislador, o sujeito legitima o **discurso do saber importado**, utilizando-se do **discurso do improviso** como justificativa, por meio de uma relação de causa e efeito entre a existência de teorias ruins no Brasil e a necessidade de importar as boas teorias.

O ministro defendia vigorosamente a ideia de se espelhar em modelos de ensino já “aprovados” pelo tempo e por resultados positivos, mantendo e adotando apenas “os bons métodos” (VASCONCELLOS, 1838, p.178). Em seu

pronunciamento na cerimônia de inauguração do CPII, Vasconcellos deixava claro que a educação privada não correspondia ao modelo que o Brasil necessitava:

Não concluirei êste discurso sem repetir a V. Excia. que o intento do Regente Interino criando êste Colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta Capital por alguns particulares; convencido como está de que **a educação colegial é preferível à educação privada**. Nenhum cálculo de interesse pecuniário, nenhum motivo menos nobre, e menos patriótico, que o desejo de boa educação da mocidade, e do estabelecimento de proveitosos estudos, influiu na deliberação do Govêrno. Revela pois, ser fiel a êste princípio: manter e unicamente adotar os bons métodos; **resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abôno de felizes resultados**: proscrever e fazer abortar tôdas as espertezas de especuladores astutos, que ilaqueam a credulidade dos pais de família com promessas de fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios, e métodos que a razão desconhece, e muitas vêzes assustada reprova (VASCONCELLOS, 1838, p.178, *grifos nossos*).

Outras predicações de cunho avaliativo negativo acerca das outras instituições e formas de ensino foram utilizadas em seu pronunciamento como, por exemplo, “especuladores astutos” e “especuladores que fazem do ensino da mocidade um tráfico mercantil, e que nada interessam na moral, e na felicidade de seus alunos”, predicações essas utilizadas como justificativa para prover a nação de um modelo de ensino a ser seguido (VASCONCELLOS, 1838, p.179).

O pronunciamento de Vasconcellos rendeu críticas na Câmara meses depois, sendo a principal delas a de que a educação proposta pelo Regulamento parecia “mais fradesca, do que social” (ACD, 17/05/1838, p.135). Não nos cabe dizer se os Estatutos eram obra de frades ou emitir qualquer juízo sobre o valor ou natureza daquelas regras. Neste momento, o que procuramos compreender é como o texto dos Estatutos do CPII produzem sentidos, pois para a AD, “não há uma verdade oculta atrás do texto, há gestos de interpretação que o constituem” e são esses gestos que nos permitem “escutar” outros sentidos (ORLANDI, 1999, p. 26). Na próxima seção, desenvolveremos uma análise dos mecanismos discursivos

utilizados na elaboração das políticas educacionais e nos efeitos de sentidos produzidos pela materialidade linguística dos debates parlamentares.

Uma política linguística, como vimos no capítulo 1 desta tese, divide-se em políticas de *corpus* (forma da língua) e de *status* (uso da língua) e esta ainda pode se subdividir em política de ensino de LE (Quadro 1, à p. 5, nesta tese). Este conceito de PL que vimos utilizando nos permite debruçar sobre as políticas para o ensino do latim, do grego, do português para, então, chegarmos às línguas estrangeiras.

Assim, analisaremos os dizeres dos parlamentares na implementação da lei ou, mais especificamente, logo após o início dos trabalhos do CPII. O novo modelo de ensino por Vasconcellos fora alvo de muitas críticas e denúncias no parlamento. Passemos a analisar os sentidos do dizer desses sujeitos legisladores e que discursos estão na base daquela política instaurada para o ensino e, conseqüentemente, para o ensino de LE.

SD13

O discurso era meu; mas o regulamento é alheio: em quase todas as suas disposições é copiado do regulamento dos collegios de França, apenas modificados por homens que gozão da reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses estatutos (ACD, 19/05/1838, p. 159, *grifo nosso*).

O discurso a que Vasconcellos se refere é o seu pronunciamento na cerimônia de inauguração do CPII, em 25 de março. Na Sessão de 19 de maio de 1838, na Câmara dos Deputados, Vasconcellos se defendia da acusação proveniente de um colega de que os Estatutos que ele organizara mais pareciam “obra de frades” e que a matrícula paga pelos alunos se assemelhava a um “imposto”. Observemos como a formulação “o discurso era meu, mas o regulamento é alheio” significa, e que efeitos de sentidos são produzidos na enunciação.

Os determinantes “meu” e “alheio” sinalizam sentidos de autoria que se encontram numa relação de oposição, marcado pelo operador “mas”. A oração introduzida pela adversativa “mas” nega a autoria do regulamento e confirma a autoria do discurso cerimonial, podendo assim ser reformulada: “o Regulamento não é meu, mas o discurso é”. No entanto, essa estrutura sintática não produz os mesmos efeitos de sentido. Segundo Guimarães (1987), o operador “mas” muda a orientação argumentativa da construção, fazendo com que o elemento que está junto ao “mas” tenha mais peso. Assim, a formulação “o regulamento é alheio” se impõe sobre “o discurso é meu”. O sujeito enuncia sobre um saber que é “alheio” para se contrapor a “meu”, produzindo sentidos de superioridade do saber que vem de fora, do que “não é meu”.

Podemos observar, de igual modo, na formulação “em quasi todas as suas disposições é copiado do regulamento dos collegios de França, apenas modificados por homens que gozão da reputação de sábios” deslocamentos de sentidos no dizer do sujeito em torno do Regulamento do CPl. O advérbio “quase”, que incide sobre o quantificador “todas” (“quasi todas as suas disposições”), produz sentidos de não-totalidade, diferentemente de SD12 (p. 126), em que o modo de dizer do enunciador aponta para a cópia das regras (foram importadas de países esclarecidos), deslocando, assim, sentidos.

Observamos também que na formulação “homens que gozão da reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses estatutos” há uma alusão aos homens (sábios) do Brasil. Tais predicções nos permitem levantar algumas questões com relação ao conhecimento produzido no Brasil: quem seriam esses homens? Se poderiam alterar um Regulamento “alheio”, não teriam a mesma perícia para compor um? Os saberes existentes no Brasil, então, não estavam no

mesmo pé de igualdade que os da França? Esses sentidos se apoiam no **discurso do saber importado**, legitimando-o. Essas, entre outras questões, nos fazem refletir sobre outros sentidos produzidos por esse discurso. Uma delas seria: não nos parece razoável e, portanto, natural que um país, numa época em que se constituía como Nação independente, se espelhasse em modelos estrangeiros para fixar seu programa de ensino? Esse sentido aparentemente evidente nos leva a abandonar o estranhamento em relação ao acontecimento e irrompe no **discurso do saber importado** como um sentido naturalizado.

Os enunciados “no Brasil não há teorias boas/devemos importá-las”, portanto, aparecem no dizer do sujeito, soando como uma verdade, e resultam desse processo de naturalização.

Grigoletto (2007), ao analisar o discurso sobre o ensino de LE no Brasil em textos político-educacionais produzidos em 1935, 1979 e 1989, revela que a leitura dos textos analisados aponta para a existência no **interdiscurso** de um enunciado que afirma que o ensino de LE no Brasil deve se igualar ao dos países avançados. Com base em Foucault (1979), a autora sustenta que esse enunciado “surtiu numa contingência histórica de país constituído por um processo de colonização” (p. 27), mas que, no entanto, se mostra óbvio, apagando sentidos, produzindo um discurso de verdade. É a naturalização dos sentidos, produzidos em formações discursivas determinadas, que provoca essa ilusão de obviedade, de transparência, e de evidência. E é por meio do mapeamento dos apagamentos de sentidos que podemos romper com as evidências.

Observamos em SD13 a repetição dos dizeres em torno do modelo de ensino a ser copiado de outros países. Segundo Foucault (1969), uma **formação**

discursiva se estabelece a partir de determinadas regularidades do tipo ordem, correlação, funcionamento e transformação:

sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (p.43)

É essa regularidade que nos permite afirmar que havia um **discurso de um saber importado**, pertencente à **formação discursiva do progresso** e que, portanto, a política de ensino de LE fazia parte de uma política educacional com a ancoragem em um saber de fora.

4.4 Bacharel x artífice

Na sessão do Senado de 8 de outubro de 1839, entrou em discussão o orçamento do Ministério do Império para 1840-1841, sob a rubrica “Obras Públicas” do município, presidida por Feijó, com a presença do Ministro Galvão (Ministro do Império). Na pauta do dia estava prevista uma consignação de 18 contos de réis para as despesas com as reformas do prédio que abrigava o CPIL. Vasconcellos, agora senador, pleiteava melhorias para a instituição que criara, ao lado de adversários políticos, que propeliram críticas à concepção e implementação do CPIL. A seguir reproduziremos as falas dos legisladores em três sequências discursivas, com grifos em algumas partes de suas formulações, para depois analisarmos a materialidade.

SD14

creio que elle [o CPII] foi desviado do fim para que seus instituidores o destinaram, que era um fim **justo e philanthropico**; e não sei em que se fundou o Governo, para que **sem autorização** do Corpo Legislativo, se julgasse com autoridade para fazer tal mudança. (ASF, 08/10/1839, p. 318)

SD15

É pois indubitavel que é **illegitima** a criação do collegio, **não só** por dar-lhe differente destino daquelle para que foi creado, **como por crear empregos e ordenados** (ASF, 10/10/1839, p. 368).

SD16

Esses 29 orphãos pobres serão mais felizes sabendo **francez, latim e grego**, do que sendo applicados ás artes? (...) portanto, bom seria que estes individuos [pobres], **em vez de terem o titulo fofo de bachareis em letras, fossem artifices**: a sociedade lucraria mais com isto (ASF, 10/10/1839, p. 367-8)

Nas SD 14 e 15, enuncia-se sobre uma gestão de governo defeituosa. É interessante observar o emprego do sintagma “sem autorização” e do significante “illegitima”, que produz efeitos de sentidos relacionados à falta de poder decisório do Governo sobre a questão da mudança do Seminário para uma instituição de ensino secundário, reforçado pelo sintagma “se julgasse com autoridade”. Ao enunciar que o Governo desviara o destino do CPII (que era “justo e philanthropico”), o sujeito sinaliza sentidos de uma instituição injusta e lucrativa. Da mesma forma, em SD16, a formulação na forma interrogativa (“esses 29 orphãos pobres serão mais felizes sabendo francez, latim e grego, do que sendo applicados ás artes?”) lança a dúvida quanto à natureza “justa” da nova instituição no que diz respeito a promover o ensino “igual” para duas classes sociais: a do **bacharel** e a do **artífice**. Identificamos, assim, a presença desses dois **discursos**.

O enunciado “o artífice não precisa saber línguas” cria um lugar para as línguas estrangeiras no discurso político-educacional da época.

Podemos observar que nenhuma crítica foi dirigida ao fato de o Brasil ter modelos copiados da França. Em suma, as acusações ao Regulamento não são de ordem pedagógica e sim política. São discursos produzidos de lugares políticos diferentes, produzindo um espaço discursivo marcado pela oposição de **formações discursivas** em confronto.

O jogo de interesses pautado nas duas formas de ensino, a do **bacharel** e a do **artífice**, vai ficar mais intenso na Reforma de 1854, quando o ensino secundário é dividido em duas partes: a primeira para aqueles que seguiriam a carreira de **artífice** e a segunda para aqueles que seguiriam os estudos superiores mediante o título de **bacharel**. Esses embates e outras questões em torno dos discursos que suscitaram políticas linguísticas para o ensino de LE serão analisados no próximo capítulo desta tese.

CAPÍTULO V

Novas políticas para novos saberes

“Todos são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros”.

George Orwell

Neste capítulo analisamos as políticas linguísticas instauradas após a criação do CPIL, com ênfase na lei de 17 de fevereiro de 1854 e seu Plano de Estudos, baixado em 17 de fevereiro de 1855 (Reforma Couto Ferraz), que traz em seu bojo o esboço de um currículo, definindo os conteúdos das disciplinas, contrapondo-se ao Plano de Estudos vigente, que consistia na simples relação de disciplinas e número de horas semanais de ensino.

Analisamos os dizeres que estavam na base daquelas políticas de ensino para compreendermos o lugar das LE naquele discurso político-educacional e a relação destas com os outros saberes, particularmente com a língua portuguesa, que ia se firmando como língua nacional. Para tal, utilizamos trechos de debates parlamentares e relatórios ministeriais, visando subsidiar a investigação dos efeitos de sentido construídos a partir do discurso político-educacional sobre o ensino da língua inglesa no Brasil, produzidos a partir da lei de criação do CPIL.

Os primeiros anos de funcionamento do CPIL coincidiram com o fim do Período Regencial (1831-1840), término de uma década de grande perturbação política e social, marcada por conflitos que culminaram no golpe de estado liderado pelo Partido Liberal, denominado “Golpe da Maioridade”, por meio de um ato expedido pelo Senado, o qual declarava D. Pedro II maior de idade, apesar dos seus 14 anos incompletos, antecipando, assim, o Segundo Reinado (1841-1889). A partir

de então, o Brasil entrou numa “relativa estabilidade” política que durou até o fim do Império (CARVALHO, 1993, p. 35). No que tange ao ensino, no entanto, foram muitas as leis que modificaram o cenário educacional brasileiro. À guisa de exemplo, os Estatutos do CPII sofreram oito Reformas até o fim do Período Imperial (Tabela 1, à p.44, nesta tese).

Para que possamos compreender os discursos que suscitaram tais Reformas, iniciamos nosso trajeto de análise lançando um olhar sobre os dizeres acerca da língua inglesa nos debates parlamentares e relatórios ministeriais nos anos que antecederam a Reforma de 1854.

5.1 Um outro lugar para a língua inglesa

No capítulo anterior, analisamos o funcionamento de dois discursos: o discurso do **bacharel** e o do **artífice**, a partir dos dizeres dos parlamentares acerca dos saberes necessários à sociedade, em discussão empreendida no Senado em 1839 em torno do título “fofo” de bacharel em Letras, o qual seria outorgado aos 29 meninos pobres que estudavam no CPII. Identificamos, de igual modo, a existência de um enunciado no **interdiscurso** que afirma que “o artífice não precisa saber línguas”, ancorado no **discurso do artífice**, contrapondo-se ao **discurso do bacharel**, em que prevalecem sentidos de prestígio das LE para a formação clássica.

Todavia, sabemos que, do ponto de vista discursivo, todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para outro (PÊCHEUX, 1983a). Veremos adiante como o sentido de utilidade das LE para o artífice emerge no dizer do sujeito (na posição de

ministro), evocando um lugar de prestígio para a língua inglesa no **discurso do artífice**.

Antes de prosseguirmos com a análise dos dizeres dos sujeitos, alguns esclarecimentos sobre a Aula do Comércio se tornam necessários para que possamos compreender as condições de produção do discurso sobre as LE.

Vale lembrar, conforme discutido no capítulo 1 desta tese, que esse ramo da instrução pública brasileira se confunde com a própria abertura dos portos da Colônia ao comércio exterior, tendo como principal parceira a Inglaterra por meio do Tratado de Comércio e Amizade firmado em 1810.

A Aula do Comércio, criada no Rio de Janeiro pelo Alvará de 15 de julho de 1809, sob a inspeção da recém-criada Real Junta do Comércio, era herdeira das Aulas de Comércio, criadas em Portugal em 1759. Os professores eram chamados de “lentes”, mesma denominação de quem ensinava nos cursos superiores e, de acordo com os Estatutos da Aula do Comércio, nessas aulas se ensinariam “os princípios necessários a qualquer negociante perfeito” (PORTUGAL, 1759, p. 1).

De acordo com Chaves (2009), as aulas de comércio já existiam na França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Espanha desde o século XVII. Em Portugal, a política “ilustrada” de Pombal buscava afinar-se com a tendência europeia de promover a instrução comercial, de valorizar os ‘homens de negócio’ (p.173, aspas no original) e as línguas estrangeiras figuravam entre as habilitações requeridas à formação do **negociante**.

No Brasil, o recém-criado curso tinha duração de três anos e o programa de ensino pautava-se nas práticas contábeis e mercantis (com as especificidades do Brasil) e não incluía as LE e nem a lei exigia o conhecimento delas para a admissão dos alunos ao curso.

Acreditamos que o compêndio a ser utilizado na Aula do Comércio provavelmente seria o do brasileiro José da Silva Lisboa, mais tarde Visconde de Cairu, lançado em Lisboa em 1801, intitulado *Princípios de Direito Mercantil, e Leis de Marinha para uso da mocidade portuguesa, destinada ao commercio*. A obra dividia-se em oito tratados, incluindo conhecimentos de Seguros, Câmbio Marítimo, Contratos, Letras de Câmbio, Polícia dos Portos e Alfândega, que foram sendo publicados até 1808.

A despeito da importância das aulas de comércio na Europa, podemos afirmar que no Brasil a formação “profissionalizante” remetia aos “menos inteligentes ou deserdados da fortuna” e refletia o pensamento da época de que “formar-se doutor era ter a possibilidade de subir no *status* social e econômico, mas tornar-se fabricante, negociante ou lavrador era situação não desejável para a maioria dos jovens” (BIELENSKI, 2000, p.2). Esta autora resume o pensamento da época em relação ao valor atribuído às atividades industriais:

O ensino comercial não se desenvolvia e a razão principal para tal desinteresse era a idéia de inferioridade das profissões mercantis e o culto ao bacharelismo. Se era para despendar dinheiro com a educação, a escolha recaía nas carreiras que davam status social e título de doutor. E por conta desse desinteresse pelas atividades comerciais, era o estrangeiro que se estabelecia e prosperava no setor (p. 3)

No que tange às línguas inglesa e francesa, ambas eram igualmente recomendadas para o Curso como, por exemplo, no plano de aula para o curso de Pernambuco de 1816, que exigia o conhecimento “pelo menos rudimentar das línguas vivas mais utilizadas nas praças mercantis, sobretudo o inglês e o francês” (CHAVES, 2009, p.183). Segundo essa autora, boa parte da literatura estava escrita em francês, inglês e italiano e, por esse motivo, eram necessárias para a

operacionalidade do curso. Contudo, a exigência do conhecimento prévio das LE para a Aula do Comércio não foi objeto da legislação brasileira até 1846.

Passemos a analisar os discursos que permeiam o dizer do sujeito acerca das LE e seu ensino. Observemos o trecho a seguir, no qual o Ministro Francisco Coelho, em relato das atividades de 1839 à Assembleia, aborda a questão da utilidade das LE para a Aula do Comércio.

SD17

Sendo a leitura, a escripta, e as quatro operações Arithmeticas, as unicas habilitações, que se exigem dos meninos, para se poderem matricular na Aula do Commercio, resulta daqui que muitos delles não entendem os Compendios, nem as explicações dos Professores. Mais alguma cousa por tanto he necessario que elles saibão, para que possam tirar proveito dos meios de instrucção, que naquelle Estabelecimento se lhes proporciona: o Governo quizera que o conhecimento das **Linguas Ingleza, e Franceza**, fosse condição essencial para a admissão delles; mas, quando isto pareça excessivo, não se lhes dispense ao menos a versão da Lingua Franceza, e a Grammatica da Nacional (RMI, 1839 [1840], p. 14, *grifos nossos*)

No segmento (“sendo a leitura, a escripta, e as quatro operações Arithmeticas, as unicas habilitações, que se exigem dos meninos, para se poderem matricular na Aula do Commercio”), o significante (“unicas”) salienta a restrição feita aos saberes exigidos, revelando a insuficiência daqueles conhecimentos para a compreensão dos Compêndios e “das explicações dos Professores”. Tal lacuna atribuída ao desempenho dos alunos pode ser compreendida como um efeito de sentido produzido pela **formação discursiva do saber deficitário**, que sustenta os dizeres sobre o ensino no Brasil no século XIX, a partir de um **discurso do improviso**. Este discurso autoriza o sujeito a afirmar que o Brasil não possuía políticas direcionadas para o ensino de LE na instrução comercial, considerando também a insuficiência relatada.

No fragmento (“o Governo quizera que o conhecimento das Linguas Ingleza, e Franceza, fosse condição essencial para a admissão delles”), enuncia-se acerca

de outros saberes essenciais à formação do negociante: as línguas inglesa e francesa, conferindo, assim, um novo lugar para as LE no discurso educacional, que não o de apenas um saber para a formação literária.

Esse **deslizamento** dos sentidos de utilidade das LE cria um lugar de muito prestígio para elas, principalmente se considerarmos que outros saberes foram apagados, como os outros níveis de matemática (álgebra, geometria e trigonometria), que aparecem, mais tarde, na lei de reforma da Aula do Comércio em 1856. Cabe ressaltar que as LE não eram “condição essencial para a admissão” nem mesmo para os cursos de Medicina e Direito, o que reforça o lugar de destaque a elas conferido.

A despeito de haver várias obras famosas traduzidas para o português “desde os dias de D. João” como Locke, Milton, Swift, Adam Smith (FREYRE, 1948, p.280), a especificação das línguas estrangeiras pode estar associada ao fato de que a literatura especializada era, em sua maioria, em inglês e francês. Cairu, no prefácio de sua obra *Princípios de Direito Mercantil*, justifica seu trabalho afirmando que faltava “hum ensaio de literatura deste genero em linguagem patria”. Ao longo do compêndio, há inúmeras referências aos autores consultados, em sua maioria, ingleses, franceses e também italianos (1806, p.ii). Nas Academias de Direito utilizavam-se leituras de autores britânicos como de Bentham e Stuart Mill, lidos no original ou em traduções. Segundo Freyre, Cairu instruía-se das ideias de economistas britânicos como uma forma de combater a “galomania” (1948, p.74).

De acordo com Chaves (2009), a despeito do pioneirismo da Inglaterra na instrução comercial, a obra mais importante no século XVIII era francesa: *Dictionnaire universel de commerce*, de Jacques Savary. Ainda segundo Chaves

(2009), essa obra foi traduzida para várias línguas e foi referência obrigatória nas aulas de comércio até o fim do século XIX.

No Brasil, a comercialização de obras importadas se dava principalmente por meio de anúncios de jornais. Freyre (1948) afirma que os livros de escrituração mercantil pareciam ter sido importados da Inglaterra em maior número do que os de literatura, de filosofia ou de ciência (p. 280).

Na nossa interpretação, esse novo lugar para as LE parece advir de um **deslizamento de sentidos** sob a forma de bifurcação, já que os sentidos deslizam a partir da utilidade das LE para a instrução pública (assim como nos estudos preparatórios), porém com uma nova finalidade, como ilustramos abaixo:

Quadro 5 - A Aula do Comércio na Instrução Pública

Ampliando a reflexão a respeito dos saberes necessários à Aula do Comércio, vale, então, observar a formulação (“mas, quando isto pareça excessivo, não se lhes dispense ao menos a versão da Lingua Franceza, e a Grammatica da Nacional”).

Esse modo de dizer nos leva a interpretar que há uma restrição quanto ao desejo do Governo (de exigir o conhecimento das línguas inglesa e francesa, predicado retomado pelo elemento anafórico “isto”). A restrição, marcada pelo

operador “mas”, vem expressa na adverbial condicional “quando isto pareça excessivo”. Observemos que, ao enunciar a respeito dessa circunstância, o sujeito se identifica com o pré-construído segundo o qual as línguas inglesa e francesa não compunham o rol dos saberes indispensáveis para o Brasil, pontuado pelo significante “excessivo”. Feita a ressalva, uma alternativa é apresentada como “condição essencial” para a admissão no curso, que é manter a língua francesa.

A “solução” apresentada nos permite tecer algumas reflexões sobre os efeitos de sentidos produzidos por esse dizer. Podemos interpretá-los como produtos do **discurso do ensino improvisado**, uma vez que filiam-se ao modelo de ensino pelo qual o Brasil vinha se pautando. Ou seja, mais uma vez, a lei que porventura fosse criada para aquele fim, já viria com resquícios de **improviso**, em função de regras circunstanciais.

No sintagma (“não se lhes dispense ao menos a versão da Lingua Franceza, e a Grammatica da Nacional”), o sujeito enuncia sobre um saber (francês) em relação a outro saber não dito (inglês), e estabelece uma hierarquia entre essas duas línguas por meio do operador “ao menos”. Atentemos para o deslizamento de sentidos em torno do conceito dos saberes “indispensáveis”. Primeiramente, enuncia-se sobre as línguas inglesa e francesa como “condição essencial” para o curso (“o Governo quizerá que o conhecimento das Linguas Ingleza, e Franceza, fosse condição essencial para a admissão delles”); em seguida, o sentido desliza para “apenas o francês é essencial”.

Há que se destacar, também, a presença de um elemento novo: a gramática da língua nacional, que, até o momento, não havia sido mencionada nos textos referentes às Aulas do Comércio e que, diga-se de passagem, muito pouco destaque ganhara no Plano de Estudos do CPII, conforme análise empreendida no

capítulo anterior desta tese. Na enunciação em torno dos saberes indispensáveis, o lugar da gramática nacional é posto em evidência. Assim, vemos emergir no dizer do sujeito sentidos de utilidade, de “condição essencial” para o Curso, que se aplicam tanto ao francês quanto à gramática da língua nacional. Podemos afirmar que há também, nesse dizer do sujeito, um sentido de primazia da gramática nacional sobre o inglês, uma vez que o inglês deslizou da posição de “essencial” para “dispensável”. Isso nos faz perceber que há um movimento de sentidos que aponta para uma hierarquização entre as línguas e marca o início das discussões acerca do lugar da língua portuguesa no discurso político-educacional sobre as LE no Brasil. A análise do lugar da língua inglesa em relação às outras línguas, incluindo a portuguesa, é desenvolvida na seção 5.2, neste capítulo.

Podemos observar a partir do Compêndio de Cairu, que o conteúdo da Aula do Comércio parece robusto se considerarmos que os requisitos para a admissão no curso eram os mesmos estabelecidos para o ingresso no CPII: saber ler, escrever, e contar as quatro primeiras operações de Aritmética, lembrando que a idade mínima para o ingresso no CPII era de 8 anos e para a Aula do Comércio era de 14 anos, idade esta em que um aluno do CPII finalizaria o ensino secundário. Podemos concluir que havia uma discrepância nos níveis de conhecimentos entre essas duas modalidades de ensino. A falta de um plano de estudos como o do CPII para a carreira “profissionalizante” revela a primazia dos estudos literários sobre essa forma de ensino.

Na SD a seguir, enuncia-se, de forma semelhante, sobre outro tipo de utilidade para as LE, produzindo efeitos de sentidos que diferem bastante do sentido de língua como componente de um currículo humanista. Analisemos o fragmento do

relatório do Ministro do Império José Carlos Torres no que diz respeito aos saberes essenciais para as Aulas do Comércio.

SD18

[...] quando outras providencias não possão por ora ter lugar, por demandarem despezas pouco compativeis com as nossas circunstancias, huma ao menos se podia adoptar, e vem a ser o exigir-se o conhecimento das **Lingoas Ingleza, e Franceza**, nos que aspirarem a matricular-se nas referidas Aulas [do Comércio]. Com esta habilitação os nossos mancebos encontrarião mais facilmente emprego nas casas commerciais estrangeiras aqui estabelecidas; e, quando elles chegassem ao ponto de estabelecer as suas, mais facilmente entabolarião, e entreterião relações com as [casas] de paizes estrangeiros (RMI [1843] 1844, p.7, *grifos nossos*)

Em relato à Assembleia, o Ministro descrevera as atividades do Curso de Direito e Medicina, e também do CPIL, pleiteando melhorias para o ensino. Antes de abordar os problemas enfrentados com relação à instrução primária, o Ministro sugere uma mudança nos critérios de seleção dos alunos para as Aulas do Comércio, que seria a **exigência** do conhecimento das línguas inglesa e francesa, como podemos verificar na SD acima.

Atentemos para a formulação (“o exigir-se o conhecimento das Lingoas Ingleza, e Franceza”), no modo como o sujeito enuncia sobre a questão das LE. A exigência do conhecimento das línguas é tomada como uma necessidade, que irrompe no dizer do sujeito na forma de uma ação (uma política linguística na forma de uma ação educacional) a ser tomada pelos sujeitos-legisladores (a quem o Ministro se dirige). O verbo “exigir-se” pontua a formulação, diferentemente de SD17 (à p.140), em que é utilizado o termo “quisera” (“o Governo quisera”), que mais se assemelha a uma recomendação.

Há que se destacar também que na formulação (“com esta habilitação os nossos mancebos encontrarião mais facilmente emprego nas casas commerciais estrangeiras aqui estabelecidas”) os efeitos de sentido sobre a utilidade das LE não estão relacionados estritamente à instrução pública, como nas SDs anteriores, mas

deslizam para uma finalidade bastante pragmática, qual seja, propiciar a comunicação nas relações de trabalho entre os habilitados no Curso e as “casas estrangeiras” que eram, em sua maioria, francesas e inglesas, cada qual com sua especialidade, como assim descreve Freyre (1948):

Eram, sim, as casas inglesas, quase todas, de “artigos de sólida manufatura”: armazéns de grossistas que estendiam seus negócios pelo interior do país (...) enquanto os franceses, com duas exceções, eram negociantes cuja atividade se confinava às cidades. Eram retalhistas, vendedores de miudezas, joias e *bijoux et toutes sortes de nouveautés* (p. 174, *grifos no original*)

Ainda segundo esse autor, as lojas inglesas se estabeleceram “em todas as ruas em volta da (rua da) Alfândega” e vendiam vidro, ferro, fazendas, louças, tinta, papel, cerveja, cutelaria (p.165), enquanto os estabelecimentos franceses se concentravam nas ruas “estreitas” como a Rua do Ouvidor, oferecendo artigos de luxo e de modas femininas (p.172).

Observemos que o sintagma “mais facilmente” pressupõe uma certa facilidade em “encontrar” empregos nessas casas. Tais relações de trabalho entre os brasileiros e estrangeiros seriam, muito provavelmente, mediadas na língua dos proprietários das casas como, por exemplo, para efeitos de “treinamentos” dos empregados e instruções para o funcionamento das casas. É interessante observar que o sintagma “mais facilmente” aparece pela segunda vez na enunciação (“mais facilmente entabolarião, e entreterião relações com as [casas] de paizes estrangeiros”) para se referir ao estabelecimento de relações comerciais de cunho internacional. Tais sintagmas sinalizam sentidos de língua como instrumento para a comunicação, aí incluídas a produção e compreensão oral.

Por meio da análise dos dizeres na trajetória das políticas, podemos tentar compreender quais sentidos estão na base dessas políticas e seus efeitos para o ensino de LE. Como podemos ver no trecho da lei que fixou os Estatutos da Aula do

Comércio, por meio do Decreto nº 456, de 6 de julho de 1846 (A5p3), as línguas inglesa e francesa passaram a ser exigidas para a matrícula, podendo-se, contudo, optar por uma delas:

Art. 4º Só poderão ser admittidos á matricula os Alumnos maiores de quatorze annos, e que no exame mostrarem saber Grammatica da Lingua Nacional, Arithmetica até ás proporções inclusive, e traduzir a Lingua Franceza, ou Ingleza (CLIB [1846] 1847, p.64).

Dez anos depois, a Aula de Comércio da Corte foi reorganizada, passando a ser denominada *Instituto Comercial da Corte*, por meio do Decreto 1763, de 14 de maio de 1856 (A5p6). Os estatutos fixavam em dois anos a duração do curso e a idade mínima de 16 anos para o ingresso e exigiam a certidão de aprovação em **língua inglesa e francesa**.

Art. 9º Nenhum alumno poderá ser matriculado sem que mostre ter sido aprovado nas seguintes materias.
Lingua nacional, comprehendendo a grammatica e a escripta.
Inglez e Francez, Arithmetica, Algebra até equações do 2º gráo, Geometria plana e considerada no espaço.
Trigonometria.
O numero de preparatorios exigido por este Artigo poderá no futuro ser augmentado pelo Governo, exigindo-se tambem o Allemão (CLIB [1856], 1857, p. 185)

Ressaltamos nesse trecho da lei a exigência das duas línguas e não mais a possibilidade de se optar por uma delas. A matemática também ganhou bem mais conteúdo e a gramática da língua nacional firmou-se como requisito para o curso.

A partir da análise do discurso político-educacional sobre as LE, vimos emergir no dizer do sujeito a concepção de LE como requisito básico para um outro ramo da instrução pública que ia se estabelecendo como um outro nível de ensino destinado a outro tipo de elite, que não mais aos filhos da nobreza e da alta burguesia, mas aos filhos de comerciantes e da burguesia em geral. De igual modo, foram produzidos efeitos de sentidos relacionados à utilização das LE como

ferramenta para a comunicação. Podemos concluir que a proposta de inclusão das línguas inglesa e francesa no ensino público “comercial” apaga sentidos de língua estrangeira reduzida a uma ferramenta de acesso ao conhecimento científico e faz com que elas passem a constituir o **discurso do artífice**, sendo privilegiadas tanto na instrução pública quanto nas relações cotidianas da sociedade.

A discussão acerca do lugar das LE no **discurso do artífice**, em confronto com o **discurso do bacharel**, que favorecia as línguas clássicas como uma forma de elevar o país ao nível das “nações cultas”, é de muita relevância para compreendermos o lugar das LE na nova política instaurada com a Reforma do Ensino Primário e Secundário (Reforma Couto Ferraz), em 1854, que dividiu o ensino em dois níveis para duas classes sociais: a do artífice e a do bacharel. A seguir, discutiremos os sentidos produzidos por esses dois discursos na elaboração dessa nova política educacional.

5.2 Uma língua para o Brasil

Os debates na Câmara dos Deputados em torno da necessidade de se direcionar o ensino também para uma esfera mais “técnica” se prolongaram pela década de quarenta. Em 1846, iniciou-se uma intensa discussão sobre a criação de uma Escola de Externos, sob o título de “Lyceu nacional”, que pudesse atender à demanda desse outro segmento da sociedade. Entre os temas abordados surgiu o ensino da língua nacional ou, melhor dizendo, a falta do ensino dessa língua e da literatura nacional no projeto do Liceu. Assim se expressou o deputado Souza Martins em relação à seleção das matérias que seriam ministradas:

Eu direi que na Prussia a litteratura nacional fórma um estudo obrigado desde o primeiro ano e primeira classe até o ultimo ano do curso collegial. Há duas lições em cada semana em todas as classes de litteratura nacional: Entre nós parece que se abandona inteiramente este estudo para nos occuparmos exclusivamente com o das linguas estrangeiras [...] Nos collegios reaes situados perto da Allemanha estuda-se a lingua allemã; nos que estão perto da fronteira da Hespanha aprende-se o hespanhol, nos que estão perto do Piemonte aprende-se o italiano, e nos que estão no litoral do Atlantico aprende-se o inglez. (...) Em minha opinião, nesses collegios se devia ensinar, quando muito, duas linguas vivas” [...] Já declarei tambem que supponho demasiado o estudo de tres linguas vivas; isto não é costume em nenhum collegio de instrucção secundaria da Europa (ACD, 31/07/1846, p. 375,378)

O projeto previa o ensino de inglês, francês e alemão, além das línguas clássicas, filosofia, história, retórica, matemática, física, química, botânica, zoologia, mineralogia, astronomia, geografia e desenho. Na visão do deputado Martins, o estudo de três línguas estrangeiras era excessivo e contribuía para o “abandono” do estudo da literatura nacional.

Na SD em questão, enuncia-se, primeiramente, em torno de dois modelos de ensino em oposição, marcados pelos sintagmas “estudo obrigado” e “abandona inteiramente”. A comparação com a Prússia ancora-se no pré-construído da **formação discursiva do progresso**, de equiparação com a Europa, ao mesmo tempo em que aponta para um Brasil que ainda está distante desse ideal, pela falta de imposição do estudo da literatura nacional. O significante “inteiramente” reforça o sentido de descuido em relação ao ensino da literatura nacional no Brasil e traz a memória de um modelo de ensino **deficitário**. Além disso, a comparação com a Europa (“isto não é costume em nenhum collegio de instrucção secundaria da Europa”) para justificar a ideia de que o ensino de LE é excessivo pode ser interpretada como um efeito de sentido produzido pelo **discurso do saber importado**.

De igual modo, o ministro Justiniano Rocha aborda a questão das LE serem favorecidas também nos colégios particulares que, segundo Haidar (1972) eram geralmente dirigidos por estrangeiros e limitavam-se a ensinar as disciplinas exigidas como preparatórias:

SD20

Foi-me doloroso ver que ainda mesmo nos melhores collegios [particulares] o estudo das linguas estrangeiras merecia mais cuidado do que o da **lingua e da litteratura nacional**. Em alguns ostenta-se como grande vantagem o fallarem francez e inglez os alumnos, posposta a **lingua nacional**, que, em vez de purificar-se e enriquecer-se, ella primogenita da latina, vai-se adulterando esquecida, desdenhada (RMI, 1850, p.S3-9).

Esse movimento de sentidos em torno das LE e da língua nacional nos permite abordar e discutir alguns pontos sobre a questão da constituição da identidade linguística brasileira.

A língua portuguesa, embora institucionalizada como língua oficial do Brasil pela Reforma Pombalina, não é assim denominada nos textos legais que compõem o *corpus* desta tese. Registramos o uso de “Gramática Portuguesa” pelo Ministro em seu Relatório de 1838, ao se referir às matérias ensinadas no CPIL em seu primeiro ano de funcionamento. Nos demais documentos, encontramos os seguintes termos para se referirem ao estudo da língua nacional:

- Gramática nacional = Regulamento nº 8 - 1838
- Grammatica da (língua) nacional = Relatório Ministerial de 1839
- Literatura nacional = Debate parlamentar de 1846
- Língua e literatura nacional = Relatório ministerial de 1850
- Língua e literatura nacional = Reforma 1854
- Gramática nacional = Plano de Estudos de 1855
- Língua nacional = Reforma das Aulas do Comércio de 1856

Como podemos notar, tanto a língua quanto a gramática e a literatura eram predicadas nas leis como “nacional” e raramente “portuguesa” ou “brasileira”. No nosso entender, esses deslizamentos parecem se inserir no quadro da ideologia da colonização de que trata Orlandi (2009). A autora, ao abordar a relação entre **língua fluida** e **língua imaginária**, nos auxilia na interpretação dos sentidos que envolviam a (não) nomeação da língua nacional e seu ensino quase insignificante no ensino secundário.

A língua portuguesa falada no Brasil, língua fluida, tal como era praticada, já apresentava características próprias, bastante diferentes da língua falada em Portugal, provocando “antipatias contra os portugueses e sua língua” (ORLANDI, 2009, p. 96). Não se tratava apenas do Português *no* Brasil, mas do Português *do* Brasil. A vida intelectual se organizava em torno de uma língua e de uma literatura brasileira. Em contrapartida, pesava a tradição do ensino da língua portuguesa “imaginária”, sistematizada. Em outras palavras, o estudo da “gramática nacional” que compunha (timidamente) o Plano de Estudos do CPIL refletia o processo ainda em andamento de gramatização do português do Brasil. Guimarães (2003) resume bem esse processo:

No Brasil o conhecimento sobre a língua portuguesa teve um papel muito particular na segunda metade do século XIX. Neste momento, e principalmente na década de 1880, como parte de um movimento intelectual de separar o pensamento brasileiro da influência única de Portugal, os estudos sobre o português no Brasil fizeram parte de um movimento que procurou estabelecer a diferença do português do Brasil relativamente ao português de Portugal e teve assim papel decisivo na constituição da nacionalidade brasileira. Estes estudos tomaram a forma específica de gramáticas e dicionários brasileiros e, na forma de um conhecimento descritivo e normativo, fizeram parte da constituição de nosso imaginário de língua nacional para o Brasil (p. 47)

Depreendemos que a discussão do nome da língua do Brasil ocupou significativo lugar nos debates no século XIX (DIAS, 2001), mas foi somente nas décadas de 30 e 40 do século XX que o tema veio a ser discutido com mais vigor, sobre a “pertinência e conveniência da designação ‘língua brasileira’ para o idioma oficial do Brasil”, em função das tendências nacionalistas no país (p. 188). O que queremos ressaltar, contudo, é que a não-denominação da língua do Brasil nas leis revela um ensino ainda incipiente da língua nacional que, por sua vez, compunha um plano de ensino deficitário, que lutava para reproduzir o modelo francês.

5.3 A comparação como lema

Após todas essas discussões acerca dos saberes necessários à elevação do Brasil ao nível da Europa, a instrução pública no Brasil sofreu sua primeira grande reforma em 1854, denominada Reforma Couto Ferraz, que organizou o ensino primário e dividiu o ensino secundário em duas partes. Segundo Haidar (1972), a distinção entre os dois níveis de ensino era uma tendência dos debates na Europa, iniciado na Alemanha, em torno da educação:

face às necessidades decorrentes do desenvolvimento crescente da indústria e do comércio, surgira na Alemanha, já nos fins do século XVIII e paralelamente aos ginásios clássicos, um novo tipo de ensino secundário, **mais científico que literário**, destinado àquela classe numerosa de cidadãos que não encontrava no estudo quase que exclusivo das línguas e literaturas antigas o preparo básico para as diversas carreiras profissionais (p. 114, *grifo nosso*).

É o que expõe o deputado Souza Franco em relação às matérias que deveriam compor o plano de estudos:

o paiz precisa tambem de negociantes, manufactureiros e artistas habeis (*apoiados*), e é preciso dirigir a educação neste sentido, ensinando tambem sciencias physisas e os methodos pelos quaes ellas se applicão á agricultura e industria (ACD, 31/07/1846, p. 374, *grifo no original*).

Tais ideias foram trazidas para a Reforma Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854, que reformou o ensino primário e secundário do Município da Corte, dividindo o ensino secundário em duas fases: “Estudos de Primeira Classe” e “Estudos de Segunda Classe”. A primeira fase, também denominada “curso especial”, tinha duração de quatro anos e destinava-se àqueles alunos que não pretendiam se preparar para os estudos superiores, ou seja, era direcionada para formar **artífices**. Já a segunda fase, com duração de três anos, visava formar os **bacharéis**, que poderiam matricular-se nas Faculdades do Império sem exames de admissão. Segundo Vechia (2006), essa lei espelhava-se em duas reformas efetuadas na França, a de 1847 (Lei de Salvandy) e a de 1852 (Lei de Fournier).

No que diz respeito às LE, a lei de 1854 adicionava ao ensino de inglês e francês, o ensino do alemão e do italiano, como podemos verificar nesse trecho da lei:

Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras:

2 de latim,

1 de grego,

1 de **inglês**,

1 de **francês**,

1 de **alemão**,

1 de philosophia racional e moral,

1 de rhetorica e poetica, que comprehenderá tambem o ensino da **lingua e litteratura nacional**,

2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e media das referidas materias, e o da outra a parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional,

1 de mathematicas elementares, comprehendendo arithmetica, algebra até equações do 2º gráo, geometria e trigonometria rectilinea,

2 de sciencias naturaes, sendo huma de historia natural com as primeiras noções de zoologia, botanica, mineralogia e geologia, e outra de elementos de physica e chimica, comprehendendo somente os principios geraes e os mais applicaveis aos usos da vida.

Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio **huma das linguas vivas do meio dia da Europa [italiano]**, e as artes de desenho, musica e dansa.

Art. 97. Os vencimentos dos professores de instrução publica secundaria serão assim regulados:
Os professores de desenho, musica, dansa e gymnastica terão o ordenado de 600\$ e a gratificação de 400\$.
O de linguas vivas o ordenado de 800\$ e a gratificação de 400\$.
O de linguas mortas, do allemão e das outras materias o ordenado de hum conto de reis e a gratificação de 600\$ (CLIB [1854] 1854, p. 61, grifos nossos):

Se observarmos o plano de estudos anterior (Regulamento nº 8, A4p3), poucas mudanças foram efetuadas em relação às matérias seleccionadas. O que muda é a introdução dos conteúdos a serem ministrados, por meio da lei de 17 de fevereiro de 1855 (um ano depois). A análise dos conteúdos e da distribuição das matérias nos permite compreender o estatuto da língua inglesa em relação aos outros saberes. Atentemos, primeiramente, para a distribuição das LE nos dois níveis de ensino, conforme a Tabela 3, à página 156, nesta seção.

Observemos a presença das línguas inglesa e francesa apenas nos primeiros quatro anos (Estudos de 1ª classe). Conforme discutido no capítulo 2 desta tese, essas línguas serviam de ponte para o conhecimento científico, isto é, um instrumento de acesso aos compêndios. Podemos interpretar a introdução delas nos primeiros anos do curso como uma estratégia de ensino que iria permitir ao aluno já adquirir alguns conhecimentos de “leitura, gramática e versão fácil” naquelas línguas, a fim de fazer uso delas quando necessário (CLIB [1855] 1856). Outra questão que cabe ponderar é a introdução do francês logo no primeiro ano, enquanto que o inglês só figuraria no segundo. Esse padrão se mantém desde a criação do CPII e aponta para sentidos de primazia do francês sobre o inglês.

Em segundo lugar, queremos salientar que a inserção das línguas inglesa e francesa nos primeiros anos reforça o lugar privilegiado dessas línguas no **discurso do artífice**. Em outras palavras, os alunos que completassem os Estudos de 1ª

Tabela 3 – Plano de Estudos de 185

Regulamento para o Imperial Collegio de Pedro Segundo - 1855

Cadeiras	Estudos da 1ª classe				Estudos da 2ª classe		
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
Grammatica Nacional	Leitura e recitação de portuguez, exercicios orthographicos	—	—	—	—	—	—
Mathematica	Arithmetica	continuação, ate equações de 2º grão	Geometria	Trigonometria rectilinea	—	—	—
Latim	Grammatica latina	versão facil e construcção de periodos curtos, com o fim especial de applicar e recordar as regras grammaticaes	Versão gradualmente mais difficil, exercicios grammaticaes, e themas	versão e themas	Versão para a lingua nacional de classicos mais dificeis, e themas	Continuação das materias do ano anterior	Composição de discursos e narrações
Francez	leitura, grammatica e versão facil	versão, themas e conversa	aperfeiçoamento do estudo da lingua	—	—	—	—
Inglez	—	leitura, grammatica, versão facil	versão mais difficil, e themas	aperfeiçoamento no estudo da lingua, e conversa	—	—	—
Grego	—	—	—	—	Leitura, grammatica, versão facil	Versão mais difficil, themas faceis	aperfeiçoamento
Allemao	—	—	—	—	Leitura, grammatica, versão facil	Versão mais difficil, themas faceis	aperfeiçoamento
Italiano	—	—	—	—	—	—	Italiano
Sciencias naturaes	—	1ª cadeira: Zoologia e Botanica; 2ª cadeira: Physica	1ª cadeira: Mineralogia e Geologia; 2ª cadeira: Chimica	1ª cadeira: Mineralogia e Geologia; 2ª cadeira: Physica e Chimica	—	—	—
Geographia e Historia	—	—	Geographia e Historia Moderna	Geographia e Historia Moderna; Corographia brasileira e historia nacional	Geographia e Historia Antiga	Geographia e Historia da Idade Media	—
Philosophia	—	—	—	—	Racional e moral	Sistema comparados	Historia da philosophia
Rhetorica	—	—	—	—	—	Regras de eloquencia e de composição	Eloquencia pratica: composição de discursos e de narrações em portuguez, e quadro da litteratura nacional

Classe estariam em pé de igualdade, em termos de conhecimento dessas línguas, com os futuros bacharéis.

Ainda sobre a distribuição das LE naquele plano de estudos, vale ressaltar a inclusão das línguas alemã e italiana nos últimos anos do curso (Estudos de 2ª classe), anos “preparatórios” para os cursos superiores. Caberia interrogar que lugar as línguas alemã e italiana ocupavam no conjunto dos saberes essenciais para a formação do bacharel.

Vale lembrar que o alemão já havia sido inserido no Plano de Estudos do CPPI de 1841, ação respaldada pela fala do Ministro Francisco Coelho em seu relatório de 1839:

“Todos tem noticia do grande desenvolvimento da Litteratura, e das Sciencias, em o Norte da Europa; mas rarisimas pessoas entre nós se podem aproveitar dos progressos do espirito humano naquella importante parte do Mundo, por faltar o conhecimento principalmente da Lingua Allemã, da qual não existe huma só Aula em todo o Imperio. Julgou o Governo que fazia hum serviço á mocidade Brasileira, estabelecendo huma Aula d’aquella Lingua no Collegio de Pedro II (RMI [1839], 1840, p. 12).

Em suma, a língua alemã ganhara mais prestígio na instrução pública sem, contudo, se sobrepor às línguas inglesa e francesa. Enquanto as LE cresciam em horas de estudo, em consonância com as ideias em voga nos países europeus, a gramática nacional figurava apenas no primeiro ano do Plano de estudos de 1855.

Cabe salientar que nos estudos de primeira classe, a matriz curricular tinha uma concentração de mais de um terço nas áreas de ciência e matemática, enquanto os estudos de 2ª classe eram essencialmente humanísticos e literários, pois o acesso ao ensino superior praticamente não exigia a preparação científica.

A Reforma de 1854 estabeleceu os exames gerais, obrigatórios a todos os alunos que quisessem ingressar nas Faculdades do Império. Como a aprovação nos exames não dependia de frequência às aulas, muitos alunos abandonavam os

estudos e recorriam aos exames de preparatórios a fim de ingressar mais rapidamente nos cursos superiores, o que levou à “desmoralização completa dos estudos preparatórios” (HAIDAR, 1972, p. 54).

Ainda em 1856 saiu a Decisão n. 52, assinada por Couto Ferraz, com a Portaria de 24 de janeiro, mandando observar provisoriamente os “Programmas de Ensino do Collegio de Pedro II” organizados pelo Conselho Diretor e propostos pelo Inspetor Geral. No ano seguinte (1857) nova Reforma nos Estatutos criou o Externato (o projeto do Liceu) e baixou novos Estatutos.

5.4 A consolidação das LE na instrução pública

Para finalizarmos, analisaremos um segmento da lei de 1870, que traz em seu corpo a expressão “língua portuguesa”, o que nos permite refletir sobre o *status* dessa língua dentro do discurso sobre LE.

SD21

No ensino das diversas línguas a grammatica será sempre comparada com a da lingua portuguesa (CLIB [1870], 1870, p. 7).

As “diversas línguas” a que a lei se refere são o inglês e o francês, e possivelmente o alemão, cuja presença no curso passou a ser facultativa, sendo o italiano excluído do plano de estudos.

Observemos o uso do significante “gramática” para descrever o estudo daquelas línguas e não mais “versão” ou “tradução”, termos frequentemente utilizados nas leis anteriores. Isso porque até então a tradução das LE era feita comparando-as ao latim e não ao português. Entre as marcas na SD que apontam

para uma mudança está o significante “sempre”, o que contribui para o sentido de uma metodologia nova e permanente. Na nossa interpretação, essa alteração na forma de se ensinar LE é de grande relevância para o ensino de línguas no Brasil se considerarmos que até pouco tempo antes a língua nacional pouco aparecia no plano de estudos. Além disso, o termo “gramática” revela a projeção da língua portuguesa não apenas no âmbito do ensino, mas também nas questões de identidade de um povo que agora conhecia sua gramática. Segundo Orlandi (2007d), a gramática é o lugar onde se institui a visibilidade do saber sobre a (sua) língua (p. 14) e consequentemente a construção do sujeito nacional” (p.15).

Ressaltamos, de igual modo, o uso do sintagma “língua portuguesa” e não mais “língua nacional”, esta encontrada nos textos dos documentos legais anteriormente analisados. Isso implica em dizer que há um embate de sentidos, uma vez que as denominações “portuguesa” e “nacional” oscilam entre a língua do Brasil (língua fluida) e a língua de Portugal (língua imaginária). A oscilação na denominação indica que o efeito de sentido de ancoragem em Portugal não foi apagado. Atentemos para o lugar de destaque da língua portuguesa no plano de estudos de 1870, conforme Tabela 4, à página 159, nesta seção.

Observemos que o ensino de inglês se inicia apenas no quarto ano, ao passo que o francês já figura no segundo ano e se mantém até o último ano. Apesar disso, vale salientar que as duas línguas avançaram bastante em abrangência, podendo o mesmo ser afirmado em relação à língua portuguesa.

Outro ponto importante é que não há mais aqui a divisão entre os dois níveis (artífice e bacharel). Essa nova organização produz sentidos de equivalência entre todos aqueles saberes, essenciais tanto para o bacharel quanto

Tabela 4 – Plano de Estudos de 1870

Regulamento para o Imperial Collegio de Pedro Segundo - 1870							
Cadeiras	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
Ensino Religioso	Religião e Historia Sagrada	—	—	—	—	—	—
Portuguez	grammatica; analyse logica e grammatical; exercicios de leitura, recitação e orthographia	grammatica; analyse logica e grammatical; leitura (prosa e verso) de autores classicos; recitação; exercicios de redacção	Prelecções sobre a indole da lingua; noticia historica de sua formação e progresso; leitura (prosa e verso) de autores classicos; recitação; exercicios de redacção: composições	—	—	Rhetorica e Poetica – leitura e apreciação litteraria dos melhores classicos da lingua portugueza; exercicios de estylo	Historia da litteratura em geral, e especialmente da portugueza e nacional; composição de discursos e narrações; declamação
Latim	—	Grammatica; traducção para portuguez de autores latinos faceis; analyse e themas faceis	Traducção, analyse e themas	Traducção, analyse e themas mais difficeis	Traducção e analyse de autores mais difficeis; composição de discursos e versos latinos	Aperfeiçoamento nas linguas latina e franceza por meio da traducção e apreciação litteraria de autores classicos, e composições (uma vez por semana), não se fallando n'aula de francez senão esta lingua	Aperfeiçoamento nas linguas latina, franceza e ingleza; prelecções elementares sobre a indole, formação e progresso de cada uma das referidas linguas, alternadas com a leitura, traducção e apreciação litteraria de autores classicos.
Francez	—	Grammatica; traducção para portuguez de autores francezes faceis; analyse e themas faceis	Traducção, analyse e themas	Traducção, analyse e themas mais difficeis composição e recitação, não se fallando n'aula senão esta lingua	Leitura e apreciação de clássicos francezes e composições (uma vez por semana), não se fallando n'aula senão esta lingua		
Inglez	—	—	—	Grammatica; leitura, e traducção para portuguez de autores ingleses faceis; analyse e themas faceis	Leitura; traducção, analyse e themas	Leitura, analyse e traducção de autores mais difficeis; composição e recitação, não se fallando n'aula senão esta lingua	
Grego	—	—	—	—	Grammatica; traducção, analyse e themas faceis	Traducção, analyse e themas	Traducção e analyse de autores mais difficeis; composições
Geographia	Geographia elemental e descriptiva em geral	Continuação da geographia, especialmente a da Europa e da America.	Continuação da geographia, incluída a antiga	—	—	—	Mineralogia e geologia
Historia	—	—	—	Historia antiga	Historia media	Historia moderna	Historia e chorographia do Brazil
Mathematicas	Arithmetica elemental	Continuação da arithmetica; systema metrico comparado.	Aperfeiçoamento da arithmetica – algebra até equações do 1º gráo incluídas	Continuação da algebra: equações do 2º gráo – geometria plana	Geometria no espaço; trigonometria	—	—
Ciencias Naturaes	—	—	—	Zoologia e Botanica	Physica e Chimica	Continuação da chimica , incluídas noções de chimica organica	Cosmographia
Philosophia	—	—	—	—	—	Psychologia e logica	Metaphysica e ethica; exposição dos systemas comparados de Philosophia

para o artífice, o que coloca as LE como constitutivas do sujeito brasileiro, em um processo que Orlandi denomina de “descolonização” (2007d, p. 15).

Na Tabela sob análise, enuncia-se sobre uma mudança na metodologia para o ensino de LE, como podemos verificar no segmento “não se fallando n’aula senão esta lingua”. Segundo Haidar (1972), ao fim do período imperial iniciou-se um movimento a favor de métodos mais “práticos” para o ensino, o que refletiu no ensino específico de LE. Segundo a autora, a proposta do reitor do CPII era de que os alunos raciocinassem, escrevessem e falassem “nesses idiomas estrangeiros durante todo o tempo da aula” (p. 132, aspas no original).

É interessante observar o movimento dos sentidos em torno das línguas. Ao mesmo tempo em que se “promovia” a língua portuguesa, ao se exigir que a gramática das LE fosse sempre comparada com a da língua portuguesa (SD21), no ensino de LE era estimulado o uso da própria língua estrangeira. Levando em conta que as “humanidades” compreendiam as línguas clássicas e as modernas, pode-se verificar a predominância de um currículo humanista. As LE se mantiveram no currículo, mesmo sofrendo oscilações em virtude das Reformas seguintes. Estas testemunharam o dismantelamento dos estudos preparatórios e a fragmentação do ensino em virtude dos exames parcelados que permitiam ao aluno ingressar nas Faculdades a qualquer tempo, desde que certificados pela bancas de exames. O abandono dos estudos nos primeiros anos do curso do CPII como consequência do ingresso (por vezes prematuro) nas Academias comprometeu a seriação do CPII e, em parte, o plano inicial de servir de modelo de ensino para o Brasil.

Muitos outros dizeres foram produzidos sobre e para as LE naquele século, e nas reformas educacionais, relatórios ministeriais e debates nas décadas seguintes. São espaços de produção de novos sentidos, que possibilitam compreender a língua

em sua dimensão política, esquadrihar a questão das ações do Estado no *status* das línguas, na função delas em uma sociedade, expandindo o quadro de reflexão acerca da política de ensino de LE.

Considerações Finais

O percurso de nossa pesquisa foi delineado por questionamentos acerca de políticas para o ensino da língua inglesa no Brasil no século XIX e o seu lugar em relação aos outros saberes, particularmente às outras línguas. Tais questionamentos nos levaram a investigar os efeitos de sentido produzidos a partir do discurso político-educacional sobre o ensino da língua inglesa, buscando compreender que discursos suscitaram aquelas políticas. Utilizamos o conceito de **política linguística de status**, que trata da função de uma língua em uma sociedade.

Tendo em vista que o período histórico enfocado testemunhou mudanças significativas no âmbito político-educacional, e que uma política de ensino de LE havia sido inaugurada no Brasil, analisamos os discursos quando da institucionalização das línguas inglesa e francesa na instrução pública brasileira (1809), ocorrida em um período de transição da condição de Brasil Colônia para sede do Governo Português, e os discursos formulados sobre a língua inglesa a partir desse acontecimento, aí incluídas as políticas para o ensino de LE (reforma do ensino secundário) até o fim do Período Imperial (1889).

A partir da análise da materialidade linguística dos enunciados produzidos pelos sujeitos-legisladores, constatamos que as línguas inglesa e francesa em um primeiro momento logo ganharam estatuto de **saberes úteis** ao Estado, a partir do pré-construído que afirmava que essas línguas eram necessárias para a instrução pública. Ao romper com a memória de não-regulamentação de LE no Brasil, a Decisão nº 29 instaurou um **acontecimento discursivo**, uma nova ordem de sentidos.

Nossa análise concluiu que esse **discurso de utilidade** das línguas inglesa e francesa é **fundacional**, no sentido de que criou uma nova tradição para as LE na memória discursiva. Nas leis, nos debates parlamentares e nos relatórios ministeriais analisados, as LE foram discursivizadas, ao lado de outras línguas, como as clássicas e a língua portuguesa. Esses sentidos explicam o percurso das LE no ensino. O enunciado “a língua inglesa é útil” ressoa hoje como se fosse natural, característica do **discurso fundador**. É um dizer estabilizado, mas que se historiciza, uma vez que a língua é afetada pela história.

Vimos que o discurso do sujeito legislador sobre o ensino é sustentado pelo **discurso do improviso**, pautado pelas marcas linguísticas “o mesmo (que se acha estabelecido)”, “enquanto”, “por ora”, “ao menos”. Esse **modo de dizer** se inscreve na **formação discursiva do saber deficitário**, o que serviu de justificativa, ao lado da proliferação do ensino particular, para consolidar a ideia de criação de uma escola-modelo de instrução secundária, o CPIL. As discursividades em torno deste colégio apontaram para um discurso que denominamos “**discurso do saber importado**”, fundamentado no desejo de igualar o Brasil às nações “iluminadas”, “experientes” na prática das “boas teorias de ensino”. A referência era sempre a Europa até mesmo quando se tratava de defender o ensino da língua e literatura nacionais “desdenhadas” pelo grande valor atribuído ao ensino de LE.

Dessas considerações, podemos depreender que o discurso político-educacional sobre o ensino de LE constituiu-se como um espaço atravessado pela contradição. Ao mesmo tempo em que o discurso iluminista, ancorado na **formação discursiva do progresso**, inspirava as ações do Governo em torno da instrução pública, o caráter improvisado e excessivamente humanista representava uma barreira para o progresso desejado. O Programa do CPIL conferiu muito valor à

questão disciplinar em detrimento dos conteúdos. Já a reforma de 1854 representou melhorias ao especificar os conteúdos e buscou mudanças no ensino comercial. A Reforma de 1870 privilegiou a língua portuguesa e tentou proporcionar mudanças metodológicas para o ensino das línguas. Todavia, o “funesto sistema de exames parcelados” (HAIDAR, 1972, p. 137) contribuiu para a fragmentação e redução dos estudos preparatórios a um exame, na ânsia pela iniciação nos estudos superiores, circunstâncias típicas talvez de um país ainda em construção, atingido por novas situações políticas, às portas de se tornar uma República.

Finalmente, gostaríamos de esboçar duas questões. A primeira diz respeito à periodização adotada na maioria das pesquisas sobre ensino de língua estrangeira no Brasil. Não se trata de demarcação de períodos, mas o ponto que queremos destacar é que, em função de uma periodização tomada como “verdade”, não se pesquisa sobre o ensino de LE no período anterior a 1931. Ao questionarmos o paradigma que afirma que o ensino de LE começou “de fato” a partir de 1931, salientamos a importância de se pesquisar acerca do ensino de LE no século XIX, desvelar os sentidos de (outros tantos) dizeres sobre as línguas, não contemplados neste estudo em função da própria limitação da pesquisa. Essa reflexão nos leva à segunda questão, que está relacionada às políticas linguísticas analisadas nesta tese e nos seus reflexos possíveis nos séculos seguintes. São sentidos que ressoam hoje, embora com nova roupagem como, por exemplo, a escassez de professores, agravada pela falta de políticas de formação de professores; os exames de língua estrangeira para admissão nos cursos superiores; o caráter instrumental das LE hoje tão propagado; a “prosperidade” da iniciativa particular alimentada por pais descontentes com o que o Governo podia lhes oferecer; a segregação pelo ensino, calcada no discurso que chamamos de “discurso do bacharel”, que afirma que

“basta a alguns” cursar o ensino superior, e a outros, “os serviços rústicos” (discurso do artífice). São, portanto, ressonâncias sobre o saber, que voltam hoje sob novas formas, ou deslocadas (VIDOTTI, 2010c), como no texto das políticas atuais para as LE, que propõem para o Ensino Médio uma organização dos “seus cursos de Línguas objetivando tornar-se algo útil e significativo” ou que contribua para a formação geral do aluno “enquanto cidadão” (BRASIL, 2000).

Podemos depreender de nosso estudo que a língua inglesa, embora fosse a “língua do aliado”, não obteve privilégios em relação às outras línguas, pelo contrário, seu lugar na instrução pública no chamado “século inglês” foi modesto, mas permaneceu, efeito do acontecimento discursivo instaurado pela Decisão nº29, que instaurou uma política para o ensino de LE no Brasil, inaugurando uma nova memória para o ensino de LE, memória de utilidade para a instrução pública. O outro aspecto relacionado à permanência da língua inglesa refere-se ao fato de que a PL instaurada pela Decisão nº 29 foi conferindo um lugar para as LE, com destaque para o inglês e francês, na política de produção e circulação de conhecimento naquele século.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, J. R. P. (1889). **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzotti. Brasília: INEP / PUCSP, 2000.
- ANDRADE, A. **Vernei e a cultura do seu tempo**. Coimbra: Acta, 1966.
- BIELINSKI, A. Educação Profissional no Século XIX - Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios - um estudo de caso. **Boletim Técnico do SENAC**. V. 26, no 3, set / dez 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/263/boltec263e.htm>> Acesso em 11 jan. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2000.
- CAIRU, J. **Princípios de Direito Mercantil, e Leis de Marinha**. Tomo 1. Lisboa: Impressão Regia, 1806. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00859210>>. Acesso 3 jan. 2012.
- CALVET, L. (1996). **As Políticas Linguísticas**. Trad. Isabel Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. Florianópolis-São Paulo: Ipol-Parábola, 2007.
- CALLIGARIS, C. **Hello Brasil!**: Notas de um Psicanalista Europeu Viajando ao Brasil. São Paulo: Escuta, 1996.
- CARVALHO, J. M. **A Monarquia Brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, Série Nossa História, 1993.
- _____, J. M. **História intelectual no Brasil**: a retórica como chave de leitura. Topoi, Rio de Janeiro, nº 1, pp. 123-152, 1998. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/pdf/topoi1a3.pdf>>. Acesso em 12 jan 2012.

_____, J. M. (2003). A Construção da Ordem: a elite política imperial. In: **Teatro de Sombras: a política imperial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, L. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Edusp-Saraiva, 1978.

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

CHAVES, C. Arte dos Negocios: saberes, práticas e costumes mercantis no império luso-brasileiro. In: **América Latina en La Historia Económica**. Numero 31. Enero/Junio, 2009.

DIAS, L. “Gramática e política de língua: Institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas”. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

DIAS, L. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. (Org.). **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e Constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT, p.185-198. 2001.

DORIA, E. **Memória Histórica do Collegio de Pedro II**. INEP, 1997.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FAUSTO, B. (1994). **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

- FOUCAULT, M. (1969). **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, M. (1975). **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. De Raquel Ramalheite. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FOUCAULT, M. (1978). Estratégia, Poder-Saber. Trad. Vera Lúcia Ribeiro. In: MOTTA, M. (Org.). **Ditos e Escritos IV**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FREYRE, G. (1948). **Ingleses no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- GAZETADORIODEJANEIRO. 1809, nº111, p. 4. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1809/gazeta_rj_1809_111.pdf. Acesso: 03 mar 2012.
- GILES, T. (1987). **História da Educação**. 3ª reimpressão. São Paulo: E.P.U, 2003.
- GRIGOLETTO, M. **A Resistência das Palavras: Um Estudo do Discurso político sobre a Índia (1942-1947)**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas.
- _____, M. **Um olhar sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras**. São Paulo: Claritas, n. 13(1), p. 23-35, 2007.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. (1994). Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da História. Trad. de Bethânia Mariani [et al]. In: ORLANDI, E. P. (Org). [et al]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- GUIMARÃES, E. **Texto e Argumentação: um estudo de conjunções do português**. Campinas: Pontes, 1987.

_____, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. In: **Letras**, n. 27, Jul./Dez. 2003. Santa Maria: PPGL, 2003. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_4.pdf>. Acesso em 12 jan. 2012.

_____, E. A língua portuguesa no Brasil. In: **Ciência e Cultura** [online]. Vol.57, n.2, Apr./June: São Paulo, pp. 24-28, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>> . Acesso 03 mar. 2012.

HAIDAR, M. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Editorial Grijalbo Ltda, 1972.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2a ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 29-55.

HOWATT, A. **A History of English Language Teaching**. Oxford: OUP, 1984.

LYONS, J. **Semantics**. Vol. 2. CUP, 1977.

MARIANI, B. **Colonização Linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MASCIA, M. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAZIÈRE, F. (2005). **A Análise do discurso: história e práticas**. Trad. Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2007.

MILLER, G. (1996). Prefácio. In: CALVET, L. (1996). **As Políticas Linguísticas**. Trad. Isabel Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. Florianópolis-São Paulo: Ipol-Parábola, 2007.

OLIVEIRA, L.E. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORLANDI, E. (1992). **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____, E. (Org.). (1993). 'Vão surgindo os sentidos'. In: **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____, E. **Interpretação**: autoria e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

_____, E. 'Colonização, globalização, tradução e autoria científica'. In: GUIMARÃES, E. **Produção e Circulação do Conhecimento**: política, ciência, divulgação. Campinas: Pontes, 2003.

_____, E. (1999) **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____, E. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a.

_____, E. (2007b). 'Há palavras que mudam de sentido, outras...demoram mais'. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a.

_____, E. (2007c). 'Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade'. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a.

_____, E. Processo de Descolonização linguística e "lusofonia". In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, nº 19, Pontes, p. 9-19, 2007d.

_____, E. **Línguas Brasileiras e Outras Histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

PAGOTTO, E. 'O Linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos'. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

PALLARES-BURKE, M. [Orelha do livro]. In: FREYRE, G. (1948). **Ingleses no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

PANTALEÃO, O. 'A presença inglesa', cap. XIII. HOLLANDA, S. B. (org.). **Série História Geral da Civilização Brasileira**, vol. 1, tomo II. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1997.

PASSOS, D. 'Sujeitos entre-lugares: o lugar do brasileiro e a produção do conhecimento'. In: Magalhães, M. (et al). (Orgs.). **Práticas Identitárias: Língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAULSTON, C.; HEIDEMANN, K. Language Policies and the Education of Linguistic Minorities. In: RICENTO, T. (Org.). (2006). **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. 3a ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007, pp. 292-310.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. (1969). 'Análise Automática do Discurso (AAD-69)'. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997, pp 61-151.

_____, M. (1975). **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). 'A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas'. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Péricles Cunha. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997, pp 163-235.

PÊCHEUX, M. (1982). 'Ler o arquivo hoje'. In: ORLANDI, E. P. (org). [et al]. **Gestos de leitura:** da história no discurso. Trad. de Bethânia Mariani [et al]. 2a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____, M. (1983a). **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____, M. (1983b). Papel da memória. In: **Papel da memória**. ACHARD P. et al. Trad. José Horta Nunes. São Paulo: Pontes, 2007. p. 49-57.

PENNA, F. **Sob o nome e a capa do imperador:** a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu Currículo. Dissertação de Mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA. R. **A presença Inglesa no Brasil e sua influência nas obras de Escritores Brasileiros do Século XIX**. 2005. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade Federal do Pará.

PORTUGAL. UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Estatutos da Universidade de Coimbra. Vol 1**. Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1772a.

_____. UNIVERSIDADE DE COIMBRA - **Estatutos da Universidade de Coimbra. Vol. 2**. Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1772b.

_____. UNIVERSIDADE DE COIMBRA - **Estatutos da Universidade de Coimbra. Vol 3**. Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1772c.

_____. (1772d) Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenações. Lisboa: na Typographia Maigrense, 1829.

_____. **Estatutos da Aula do Commercio**. Lisboa: na Oficina de Miguel Rodrigues, 1759.

_____. (1761). Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenações. Lisboa: na Typographia Maigrense, 1830.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. pp 135-159.

_____, K. Os desafios da política lingüística no Brasil. In: 17º InPLA, 2009, São Paulo. Caderno de Resumos. São Paulo - SP : PUC-SP, 2009. p. 28-28.

RICENTO, T. (Org.). (2006). **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. 3a ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

ROMANELLI, O. (1978). **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVOIE, P. Criação e reinvenção dos liceus: 1802-1902. Tradução de Eduardo Arriada e Maria Elena Camara Bastos. In: **Revista História da Educação**, n. 22. Pelotas: ASPHE, 2007. pp 9-30. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso: 5 jan 2012.

SECO, A.; AMARAL, T. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.

HISTEDBR 20 anos on-line. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2006.

Não paginado. Disponível em

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> .

Acesso: 8 mar 2012

SEVERINO, A. A significação ideológica do processo pedagógico. In: **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVEIRA, M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió-São Paulo: Catavento, 1999.

VASCONCELLOS, B. P. (1838). Ministro do Império. Discurso pronunciado na cerimônia de inauguração do Colégio Pedro II em 25/03/1838. In: **Revista Studia**, Ano I, p. 177-179, 1950.

VECHIA, A; LORENZ, K. 'O collegio de Pedro II: centro de referencia das idéias educacionais transnacionais para o ensino secundário brasileiro no período imperial'.

Anais do VI Congresso luso brasileiro de historia da educação. Uberlândia: UFU/ Universidade de Uberlândia, 2006. v. 01. p. 01-10. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/542Aricle_e_KarlLorenzATUAL.pdf> Acesso 12 jan 2012.

VIDOTTI, J.J. Há 200 anos: Representações Sobre o Ensino da Língua Inglesa no Brasil. In: **Revista CONTEXTURAS: ensino crítico de língua inglesa.** Vol. 16. São Paulo: APLIESP, 2010a, pp. 95-111.

VIDOTTI, J.J. A Presença Britânica e a Língua Inglesa na Corte de D. João. In: **Revista Eletrônica HELB.** Ano 4, Número 4, Número 1, 2010b. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

VIDOTTI, J.J. Sentidos de utilidade da língua inglesa. In: **Revista Desempenho**, v. 11, n. 1, junho/2010c. Disponível em: <http://www.let.unb.br/rd/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=84&Itemid=61> Acesso em 03 mar. 2012.

WODAK, R. 'Linguistic Analyses in Language Policies'. In: **An Introduction to Language Policy: Theory and Method.** 3a ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007, pp. 170-193.

ZOPPI-FONTANA, M. Arquivo Jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. (Orgs.). **Sentido e Memória.** Campinas: Pontes, 2005, pp. 93-115.

2. Peças Legislativas

ACD - Anais da Câmara dos Deputados

BRASIL. [Sessão de 11 de agosto de 1826]. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Srs. Deputados. Primeiro anno da primeira legislatura. Tomo Quarto. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1875.

_____. [Sessão de 15 de julho de 1837]. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Srs. Deputados. Quarto ano da terceira legislatura. Tomo Segundo. Rio de Janeiro: Typographia da Viuva Pinto&Filho, 1887.

_____. [Sessão de 17 de maio de 1838]. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Srs. Deputados. Primeiro anno da quarta legislatura. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typographia da Viuva Pinto&Filho, 1886.

_____. [Sessão de 19 de maio de 1838]. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Srs. Deputados. Primeiro anno da quarta legislatura. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typographia da Viuva Pinto&Filho, 1886.

_____. [Sessão de 31 de julho de 1846]. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Srs. Deputados. Terceiro anno da sexta legislatura. Tomo Segundo. Rio de Janeiro: Typographia de Hippolyto J. Pinto, 1880.

ASF - Anais do Senado Federal

BRASIL. Sessão de 08 de outubro de 1839a. **Anais do Senado Federal**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Anais, 1978, Livro Vol. 4.

_____. Sessão de 09 de outubro de 1839b. **Anais do Senado Federal**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Anais, 1978, Livro Vol. 4.

_____. Sessão de 10 de outubro de 1839c. **Anais do Senado Federal**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Anais, 1978, Livro Vol. 4.

CLIB - Collecção das Leis do Imperio do Brasil

BRASIL. (1808). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1808**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

_____. (1809). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1809**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

_____. (1827). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1827**. Parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

_____. (1831). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1831**. Parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

_____. (1832). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1832**. Parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874.

_____. (1837). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1837**. Tomo I, Parte II . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861.

_____. (1838). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1838**. Tomo I, Parte II . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1839.

_____. (1846). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1846**. Tomo IX, parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1847.

_____. (1854). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1854**. Tomo XVII, Parte II . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854.

_____. (1855). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1855**. Tomo XVIII, Parte II . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1856.

_____. (1856). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1856**. Tomo IX, parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857.

_____. (1870). **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1870**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870.

RMI - Relatórios do Ministério do Império

BRASIL. (1837). **Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1838**, pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Interino Bernardo Pereira de Vasconcellos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

BRASIL. (1838). **Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1839**, pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Francisco de Paula de Almeida e Albuquerque. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

BRASIL. (1839). **Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1840**, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Justiça, e Interinamente do Imperio, Francisco Ramiro D'Assis Coelho. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

BRASIL. (1843). **Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa**, na 3ª sessão da 5ª legislatura, pelo respectivo Ministro e Secretario D'Estado, José Carlos Pereira de Almeida Torres. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

BRASIL. (1850). **Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa**, na 3ª sessão da 8ª legislatura, pelo Ministro e Secretario D'Estado dos Negocios do Imperio, Visconde de Mont'Alegre. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

_____. (1866). **Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa na terceira sessão da decima segunda legislatura**, pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio José Liberato Barroso. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

ANEXOS

As leis, debates parlamentares e relatórios ministeriais foram digitados para melhor visualização. Vê-se abaixo um modelo da versão original do Anexo 1, página 1.

CURSO MEDICO. LIV. III. PART. I. TIT. I. CAP. II. 9

Grega , de sorte que a entendam com sufficiencia , e desembaraço.

3 Aquelles porém , que tiverem feito o seu Curso de Humanidades , nos Lugares , onde não forem estabelecidas Cadeiras de Grego , poderão ser admittidos ás matriculas do Primeiro , e Segundo anno de Medicina ; com a clausula de frequentarem as Lições do Professor de Grego da Universidade ; e de ajuntarem Certidão do exame , e approvação no fim dos ditos dous annos , sem a qual não serão admittidos á matricula , e Lições do Terceiro anno.

4 Tambem he para desejar , que os Estudantes Medicos se instruem nas Linguas vivas da Europa ; principalmente na Ingleza , e Franceza , nas quaes estão escritas , e se escrevem cada dia muitas Obras importantes de Medicina. Porém não Obrigo a que o estudo destas Linguas preceda necessariamente á matricula do Primeiro anno , nem que dellas se faça exame. Sómente Encarrego aos Lentes , que as recomendem muito aos seus Ouvintes , dos quaes Espero , que , sem prejuizo das Lições , a que são obrigados , se instruem nellas por todo o tempo do *Curso Medico* , para se fazerem mais dignos da estimação pública , e exercitarem melhor a sua Profissão.

5 Em segundo lugar deverão ser préviamente instruidos nos Estudos *Filosoficos* , e *Mathematicos* , necessários para entrar com sólidos principios no Estudo da Medicina , que he huma Fysica particular do corpo humano , cujo mecanismo não he possível entender-se sem precederem os ditos Estudos.

6 Para o que Ordeno , que além de terem ouvido a *Filosofia Racional* , e *Moral* por espaço de hum anno , estudem tres annos effectivos de *Fysica* , e *Mathematica*. Bem entendido , que o anno de *Logica* , e *Moral* se lhes poderá levar em conta ; tendo estudado as ditas Disciplinas em qualquer parte ; apresentando disso Certidão ; e fazendo exame.

Liv. III.

B

Po-

Os textos originais podem ser acessados nas seguintes páginas eletrônicas:

ACD - Anais da Câmara dos Deputados

www.camara.gov.br

Atividade legislativa » legislação » diários e anais » calendário » coleção: anais da câmara dos deputados

ASF - Anais do Senado Federal

www.senado.gov.br

Publicações » Anais do Senado Federal » pesquisar » período: império

CLIB - Collecção das Leis do Imperio do Brasil

www.camara.gov.br

Atividade legislativa » legislação » Coleção das Leis do Império (1808-1889)

RMI - Relatórios do Ministério do Império

<http://www.crl.edu/>

Collections » Digital Collections » Brazilian Government Documents » Ministerial Reports (1821-1960) » Imperio, 1832-1888
(Center for Research Libraries)

ANEXO 1

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 1772, VOL. 3.

Titulo I: Da preparação para o Curso Medico > Capitulo II > 9

3 Aquelles porém, que tiverem feito o seu Curso de Humanidades, nos Lugares, onde não forem estabelecidas Cadeiras de Grego, poderão ser admittidos ás matriculas do Primeiro, e Segundo anno de Medicina; com a clausula de frequentarem as Lições do Professor de Grego da Universidade; e de juntarem Certidão do exame, e approvação no fim dos ditos dous annos, sem a qual não serão admittidos á matricula, e Lições do Terceiro anno.

4 Tambem he para desejar, que os Estudantes Medicos se instruem nas Linguas vivas da Europa; principalmente na Ingleza, e Franceza, nas quaes estam escritas, e se escrevem cada dia muitas Obras importantes de Medicina. Porém não Obrigo a que o estudo destas Linguas preceda necessariamente á matricula do Primeiro anno, nem que dellas se faça exame. Sómente Encarrego aos Lentes, que as recomendem muito aos seus Ouvintes, dos quaes Espero, que, sem prejuízo das Lições, a que são obrigados, se instruem nellas por todo o tempo do Curso Medico, para se fazerem mais dignos da estimação publica, e exercitarem melhor a sua Profissão.

5 Em segundo lugar deverão ser préviamente instruidos nos Estudos Filosoficos, e Mathematicos, necessarios para entrar com sólidos principios do Estudo da Medicina, que he huma Fysica particular do corpo humano, cujo mecanismo não he possivel entender-se sem precederem os ditos Estudos.

6 Para o que Ordeno, que além de terem ouvido a Filosofia Racional, e Moral por espaço de hum anno, estudem tres annos effectivos de Fysica, e Mathematica. Bem entendido, que o anno de Logica, e Moral se lhes poderá levar em conta; tendo estudado as ditas Disciplinas em qualquer parte; apresentando disso Certidão; e fazendo exame.

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 1772, VOL. 3

Titulo II: Da preparação para o Curso Mathematico > Capitulo III > 156

4 Tambem lhes será muito conveniente a intelligencia das Linguas vivas da Europa; principalmente da Ingleza, e Franceza, nas quaes estão escritas, e se escrevem cada dia muitas Obras importantes de Mathematica. Porém não Obrigo, nem a que o Estudo destas Linguas preceda necessariamente á Matricula; nem a que dellas se faça exame algum. Sómente Encarrego aos Lentes, que as recommendem muito aos seus Ouvintes, dos quaes espero que particularmente se instruam nellas, para se utilizarem da Lição dos Mathematicos consideraveis daquellas duas Nações, que escrevêram na Linguagem dos seus respectivos Paizes.

5 Serão outrossim obrigados a ter previamente ouvido hum Anno de Filosofia Racional, e Moral. O qual se provará, e legalizará do modo, que fica disposto, e ordenado na Primeira Parte deste Livro, Titulo Primeiro, Capitulo Terceiro. Immediatamente depois deste Anno do Curso Filosofico serão admittidos á Matricula de Mathematica. Porém no Primeiro Anno ouvirão juntamente a Historia Natural; e no Segundo a Fysica Experimental; nas quaes Disciplinas farão os Exames competentes; e sem elles não serão matriculados no Terceiro Anno.

6 Os Estudantes Obrigados terão todos os Estudos preparatorios, que nas suas respectivas Faculdades lhes são encarregados a fazer Exame algum dos acima ditos, nem a trazer a preparação, que se requer nos Obrigados, e Ordinarios; bastando-lhes a intelligencia da Lingua, em que se hão de fazer as Lições, para serem admittidos a ouvillas, todas as vezes, que quizerem.

7 Todos porém, tanto Ordinarios, como Obrigados, e Voluntarios, deverão entrar no Curso Mathematico previamente exercitados, e expeditos na prática das quatro Regras Fundamentais.

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 1772, VOL. 2

CAPITULO II

Da Instrução prévia dos Estudantes Juristas; e de modo das suas habilitações para os Exames, em que devem mostralla.

Os Estudantes, que quizerem matricular-se em alguma das Faculdades Juridicas, devem ter já adquirido hum bom conhecimento da Lingua Latina, da Rhetorica, da Logica, da Metafysica, e da Ethica; sendo moradores em Cidades, ou Villas, em que haja Cadeiras de Grego; deverão tambem ter aprendido esta Lingua. E além do bom, e prévio conhecimento das referidas Disciplinas, que lhes será sempre indispensavel para poderem ser admittidos ás Lições da Jurisprudencia; procurarão tambem adquirir a maior instrucção, que puderem, sobre **todas as outras partes, e especies das Letras humanas**, e Disciplinas Filosoficas.

ANEXO 2

DECISÃO Nº 29.

BRAZIL. – RESOLUÇÃO DE CONSULTA DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO DE 14 DE JULHO DE 1809

Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez.

Foi ouvida a Mesa do Desembargo do Paço sobre o requerimento em que João Baptista pede ser provido na Cadeira de Geometria desta Cidade.

Informou o Desembargador do Paço Director dos Estudos que, havendo Sua Alteza Real encarregado à Mesa do Desembargo do Paço a direcção dos estudos, e escolas menores por Decreto de 17 de janeiro deste anno, ordenando que, emquanto não desse novas e mais amplas providencias nesta materia, se continuem a praticar as estabelecidas na Carta Régia de 19 de Agosto de 1799, e determinando-se nella que nesta Capital se creasse uma cadeira de Arithmetica, Algebra, e Trigonometria; e sendo o estudo da Mathematica o mais necessario a todas as classes de pessoas que desejarem distinguir-se nas differentes occupações, e empregos da sociedade, ou scientifico, ou mecanico: convem pelo menos que os seus elementos, ou primeiros ramos, como são a Arithmetica, a Algebra, a Geometria theorica e pratica, se tornem vulgares, e constituam uma das primeiras instrucções da mocidade: por este justificado motivo se deve crear a dita cadeira, na qual se ensinará Arithmetica e Algebra até as equações do segundo gráo inclusivamente, a Geometria theorica e pratica, e Trigonometria.

E concorrendo no Padre João Baptista, bacharel formado pela Universidade de Coimbra todas as boas partes para reger esta Cadeira, deve ser nomeado professor della com 500\$000 annuaes.

Este professor ensinará o cálculo numerico provisoriamente com o algebrico, tanto das quantidades inteiras, como fraccionarias; a resolução das equações algebricas do 1º, e 2º gráo; a formação das potencias, e extracção das suas raízes; a theoria das proporções, e progressões; as regras de tres simples e composta, directa e inversa; as de sociedade, de liga e falsa posição, terminando o ensino da Arithmetica e Algebra com a resolução dos diferentes problemas de mais uso no commercio, como são os que pertencem a juros, ou interesses etc., e com a explicação do uso das taboas de Price, insertas no tratado das Pensões Vitalícias de Saint Cirau, publicadas já em portuguez.

No ensino da Geometria theorica procurará acostumar o entendimento dos seus discípulos a sentir a evidência dos raciocínios, a apreciar a exactidão, e a pensar methodicamente. Mostrará successivamente o uso e applicação de todas as proposições de Geometria, de que se pode tirar vantagens nas differentes artes e officios, na medida das distancias, superficies, e volumes, expondo o methodo de pôr em pratica as operações geometricas. Passará depois à Trigonometria Plana, e

à descripção e uso dos instrumentos nas diversas operações geodesicas, como são graphometros, planchetas etc., dando no fim de cada anno lectivo alguns dias de exercícos praticos no uso dos instrumentos, e na medida das distancias, etc.

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto lugar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza.

Com o estabelecimento destas tres cadeiras, e com as que há já estabelecidas, está interinamente providenciado quanto por ora basta para a educação litteraria, e instrucção publica.

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos professores de Grammatica Latina. E pelo que toca à matéria do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discípulos na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o gênio, e idiotismo da língua, e as bellezas e elegância della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores classicos de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos.

Parece à Mesa que o supplicante está nos termos de Vossa Alteza lhe fazer a graça de conferir a concessão da cadeira que pretende; e que outrossim se formem instrucção para o governo das cadeiras; tudo na forma que se pondera, na dita informação. Vossa Alteza Real porém mandará o que for servido. – Rio de Janeiro 22 de junho de 1809.

RESOLUÇÃO

Como parece. - Palacio do Rio de Janeiro em 14 de julho de 1809. – Com a rubrica de Sua Alteza Real.

ANEXO 3

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Sessão parlamentar em 11 de agosto de 1826

Demais os princípios da philosophia moral, são as bases do direito natural, e como é que se diz que aquella doutrina é inútil a quem se dedica ao estudo da jurisprudencia? **Todos os outros preparatorios são muito necessarios, eu ainda addicionaria o exame das linguas franceza, e ingleza, porque é um meio de adquirir luzes.** A geometria é indispensavel: sem Ella como se podem adquirir idéas exactas em economia politica? Quanto á idade, votarei pela de 15 annos, ainda que pareça dever-se exigir mais: como essa tem sido a opinião geral, eu cedo. (p.121)

Queria que se estudasse a lingua da terra, como instrumento, sem o qual não se póde passar: as palavras hoje em dia não guardão aquella analogia, que devião ter. Ora, nós estudamos a nossa lingua pela latina, e por isso eu sou de opinião que se estude a lingua latina, não porque na lingua latina esteja depositada maior sabedoria, do que nas outras muitas linguas modernas, e talvez nas antigas tanto ou mais como a latina, mas como é a mãe da nossa, é bom aprendel-a, porque aprende-se ao mesmo tempo a nossa. (p.122)

Como porém a lingua não é sufficiente para a expressão de todos os objectos, que devem ser enunciados nas sciencias e artes, eu quizeria que além della se estudasse outra, se a houvesse, ou tivesse sido achada, ou pareça sufficiente para a expressão dos objectos todos, que devem pertencer ás sciencias, que se estudão: está a lingua grega. Dito isto, meus senhores, tanto pelo que tenho ouvido dizer geralmente, como porque a estudei alguma cousa. Na verdade só Ella dá a maior expressão das cousas, que sabemos, e que soubermos: só Ella póde exprimir os objectos mais accomodadamente ás sensações, que elles produzem em nós. (p.122)

E não sei, se aquelle, que se applica a saber bem a lingua materna, a póde conhecer bem só pelo estudo da latina, do que com a latina na voz, no metal, na pronuncia, porém na maneira de reger as partes da oração, e em outros pontos, creio que se parece mais com a grega. Pela analogia pois que acho entre ellas, e pela propriedade, que tem a lingua grega, em servir para a expressão melhor, do que outra qualquer, quizeria que se estudasse esta lingua também: não digo que seja antes de entrar no curso juridico, posto que nenhum inconveniente descubro nisso; porém bastava que o estudante desse conta desse exame no meio ou no fim do curso.

Acho bom que o estudante seja de 15 annos, mas creio que têm havido estudantes completos em todos os preparatorios com esse tempo, sem todavia serem espiritos transcendentos: os que têm espirito transcendente ficão habeis antes. O meu parecer é que não entrem para o curso, senão quando tiverem os conhecimentos para isso. Torno a dizer que eu não dispenso a lingua grega: este estudo facilita o da lingua latina, da portugueza, da franceza, e da ingleza, e de

muitas outras, porque aquella lingua comprehende, por assim dizer, a todas as outras.

Quero agora dizer aos senhores, que eu fui o mestre de meus filhos, apromptei um de 15 annos com a lingua latina, grega e franceza e demais o Sr. Dr. Avellino, que alli está, quis principar a ensinar-lhe allemão. Elle desenhou a carta da America meridional, estudou geometria, resolvia problemas do 2º gráo, estudou logica, etc., etc., e não era grande talento; tudo era o grande trabalho que eu tinha de estudar com elles. Todavia, eu lhes dava todo o tempo que elles querião, facultava-lhes o brincar, quanto desejavão; a minha casa era de tanto estrondo na Bahia, que já de muito longe se ouvia a bulha que elles fazião. Á noite não estudavão, porque eu não entendo estudo á noite para um menino ainda tenro: deixava-os dormir o tempo que querião. Eu contei tudo isto, pra que saibão que eu tenho pratica na materia e posso fallar com a experiencia.

Quizera mais que se estudasse francez e inglez, que são depositos de saber, não ha duvida. A lingua ingleza não sei se deve preferir a qualquer outra das modernas, por ser a lingua daquella nação onde é plantada a liberdade e a melhor fórma de governo. Deus permitta que nós tenhamos aquella fórma de governo consolidada entre nós! (*apoiado geralmente*) por ser aquelle, que mais estabilidade póde dar á felicidade do genero humano, sem ameaçar a quéda daquelles que occupão o throno. Deus permitta que imitemos esse povo de heróes! (*Apoiado, apoiado.*) Mas enfim, deixemos isto que é fóra da ordem.

Os inglezes, meus senhores, distinguem-se pela sua moral, não só entendida, mas praticada. Distinguem-se tambem pela sua lingua. A lingua ingleza é grande, é muito grande; por sua consequencia, devemos aprendel-a. Parece-me mal que, sendo um povo, com que temos tantas relações, quem se destina a maior cultura, deixe de aprender essa lingua. Eu não determinaria que se exigisse logo o exame della, mas que não se conferissem aos grãos sem que primeiro se mostrasse ter della conhecimento. Quem ama aquella lingua, ama as cousas que estão nella; porque são tao boas, tão singelamente expostas naquella lingua, com differença tal de expressão, mas principalmente pela maneira simples com que emette as cousas, pela falta de ornato e (deixem-me assim explicar) de cuidado com que apresenta as idéas.

Do pouco que tenho lido dessa lingua, tenho concluido que esse é o seu genio; entretanto vejo outras, como a franceza, que apresentam as cousas, ainda as mais triviaes e baixas com ornatos empolados e superficiaes, de maneira que dão motivo para suspeitar-se sempre da sinceridade do escriptor.

Nesta intelligencia, sem pretender refutar a opinião dos illustres oradores, que têm fallado na materia, emittirei simplesmente o meu parecer. Eu exigiria a lingua latina como indispensavel: **o francez, o inglez e outras linguas da Europa culta, aprenderá o estudante independentemente de obrigação imposta pelos estatutos.** (p. 124)

Em Coimbra não se exige o exame dessas linguas e comtudo, no meu tempo não havia um só estudante que não soubesse pelo menos traduzir francez: muitos sabião inglez e alguns o allemão e o italiano. A necessidade de lêr o que ha de bom nessas linguas os obrigava, assim como obriga a todos os homens de letras a estudal-as.

LEI DE 11 DE AGOSTO DE 1827

Criação dos cursos jurídicos

Art. 8.º Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze annos completos, **e de aprovação da lingua franceza**, grammatica latina, rhetorica, philosophia racional e moral, e geometria. (p.6)

Art. 9.º Os que frequentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com aprovação, conseguirão o gráo de Bachareis formados. Haverá tambem o gráo de Doutor, que será conferido áquelles, que se habilitarem com os requisistos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10. Os estatutos de Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis, e se não oppozerem á presente lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submettidos á deliberação da Assembléa Geral.

Art. 11. O Governo creará nas cidades de S. Paulo e Olinda as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de Agosto de 1827, 6.º da Independencia e do Imperio.

Projecto de regulamento ou estatutos para o Curso Juridico creado pelo Decreto de 9 de Janeiro de 1827, organizado pelo Conselheiro de estado Visconde da Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos Cursos Juridicos de S. Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei. (p.7)

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Côrte, um Curso Juridico para nelle se ensinarem as doutrinas de jurisprudencia em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrucção publica, e se formarem homens habéis para serem um dia sabios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomaticos, e mais empregos do Estado, por se deverem comprehender nos estudos do referido Curso Juridico os principios elementares de direito natural, publico, das gentes, commercial, politico e diplomatico, é de forçosa, e evidente neessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos; regular a sua marcha, e methodo; declarar os annos do mesmo Curso; especificar as doutrinas que se devem ensinar em cada um delles; dar as competentes instrucções, porque se devam referos Professores, e finalmente formalisar estatutos proprios, e adequados para bom regimen do mesmo Curso, e solido aproveitamento dos que se destinarem a esta carreira.

[continuação do texto do Projeto]

CAPITULO I.

DOS ESTUDOS PREPARATORIOS PARA O CURSO JURIDICO (p. 13)

1.º Sendo necessario que os estudantes, que houverem de matricular-se nas aulas juridicas tenham a conveniente idade, e os estudos prévios que preparam o entendimento para prosperar nos maiores, nenhum poderá matricular-se sem apresentar certidão de idade, pela qual conste que tem 16 annos para cima, porque só desta época em diante poderão ter os necessários preparatorios, e o espirito medrado, e disposto para bem conceber as materias da sciencia, a que se dedicam, e discorrer sobre ellas com mais madura reflexão.

2.º Juntarão tambem certidão de exame e approvação das linguas latina e **franceza**; de rethorica, philosophia racional e moral, arithmetica, e geometria.

3.º O conhecimento perfeito das linguas latina e franceza, sobre dever entrar no plano de uma boa instrucção litteraria, para conhecimento dos livros classicos de toda a litteratura, é peculiarmente necessario para os estudantes juristas. Na primeira está escripto o digesto, o codigo, novellas, as institutas, e os bons livros de direito romano, o qual, posto que só há de ser elementarmente ensinado neste Curso Juridico, deve de força ser estudado, bem como as instituições de Pascoal José de Mello, e algumas outras obras juridicas de autores de grande nota, que andam escriptas na mesma lingua. E na segunda se acham tambem escriptos os melhores livros de direito natural publico, e das gentes, maritimo e commercial, que convem consultar, maiormente entretendo estas doutrinas no plano de estudos do Curso Juridico, **e sendo escriptos em francez de muitos dos livros**, que devem por ora servir de compendios.

CAPITULO II

DOS EXAMES PREPARATORIOS (p. 15)

2.º Os examinadores haver-se-hão nos exames das linguas perguntando pelos preceitos geraes de grammatica de cada uma dellas, em que fôr feito o exame, e fazendo traduzir os melhores livros em prosa, e verso, por ser este o meio de se conhecer exactamente o aproveitamento dos examinandos na intelligencia da mesma lingua.

LEI DE 07 DE NOVEMBRO DE 1831

APPROVA PROVISORIAMENTE OS NOVOS ESTATUTOS PARA OS CURSOS DE SCIENCIAS JURIDICAS E SOCIAES DO IMPERIO.

Estatutos para os Cursos de Sciencias Juridicas e Sociais do Imperio

CAPITULO I.

DOS EXAMES PREPARATORIOS, E HABILITAÇÕES PARA MATRICULAS.

Art. 1.º Os estudantes, que se quizerem matricular na Academia, deverão apresentar as certidões exigidas pelo art. 8.º da Lei que creou os Cursos Juridicos.

CAPITULO II.

DAS AULAS MENORES. (p. 187)

Art. 1.º Para o estudo das materias dos exames preparatorios exigidos no art. 1º capitulo 1.º, serão incorporadas á Academia Juridica as seguintes cadeiras, nas quaes se ensinarão as materias dos exames preparatorios, á saber:

1.ª cadeira.....	Latim em prosa, e verso
2.ª dita.....	Francez em prosa, e verso.
	Inglez em prosa, e verso.
3.ª dita.....	Rhetorica, e poetica.
4.ª dita.....	Logica, metaphisica, e ethica.
5.ª dita.....	Arithmetica, e geometria.
6.ª dita.....	Historia, e geographia.

Art. 7.º Os exercicios destas cadeiras terão lugar uma vez diariamente; durando nas aulas de latim, e francez, por espaço de tres horas, e nas outras por hora e meia. (p. 188)

Art. 8.º Os Professores das respectivas cadeiras começarão a matricular os seus discipulos dous dias antes do mez de Fevereiro, e admittirão á matricula, sem requisito algum, todo o estudante, que se apresentar até o fim de Março, uma lista dos alumnos. Os professores porém de latim, e francez, deverão admittir á matricula, não só no prazo marcado, como no decurso de todo o anno lectivo; e apresentarão, além da lista exigida no fim de Março, outras de tres em tres, que serão levadas pelo Director, á presença da Congregação.

ANEXO 4

LEI DE CRIAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II

Decreto de 2 de dezembro de 1837.

Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições.

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:

Art. 1.º O Seminario de S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2.º Este collegio he denominado – Collegio de Pedro II.

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega e franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, meneralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia.

Art. 4º Para o regimen e instrucção neste collegio haverão os seguintes empregados:

§ 1.º Hum Reitor, hum Syndico ou Vice-Reitor, hum Syndico ou Vice-Reitor, hum Thesoureiro, e os serventes necessarios.

§ 2.º Os Professores, Substitutos e Inspectores dos alumnos, que forem precisos para o ensino das materias do art. 3.º, e direcção e vigia dos mesmos alumnos.

No numero dos Professores he comprehendido o de Religião, que será tambem o Capellão do Collegio.

§ 3.º Hum Medico e Cirurgião de partido.

Art. 5.º Poderão ser chamados para terem exercício neste Collegio os Professores publicos desta Côrte, de latim, grego, francez, inglez, philosophia racional e moral, e rhetorica.

Art. 6.º Parte dos vencimentos dos professores será fixa, e parte proporcionada ao numero de alumnos.

Os Professores publicos do art. 5.º gozarão tambem do beneficio dos vencimentos variaveis, pagos pelo Collegio.

Art. 7.º Serão admittidos alumnos internos e externos.

Art. 8.º Os alumnos internos pagarão a quantia que fôr annualmente fixada, para as despesas só proprias dos que morarem no Collegio.

Art. 9.º Será pago pelos alumnos, tanto internos como externos, o honorario que a titulo de ensino, fôr fixado pelo Governo.

Art. 10. Este honorario terá a applicação marcada nos estatutos.

Nenhum honorario he devido pelo ensino dos Professores do art. 5.º

Art. 11. O Governo poderá admitir gratuitamente até onze alumnos internos e dezoito externos.

Art. 12. O numero dos Professores, Substitutos, Inspectores, e serventes do Collegio, seus direitos e obrigações, bem como o do Reitor, Vice-Reitor ou Syndico, e Thesoureiro; a admissão dos alumnos internos e externos, seus exercícios, ordem de estudos, sua correspondencia externa, premios, castigos, feriados, férias, e outras disposições relativas á administração, disciplina e ensino, são marcadas nos estatutos que com este baixão, assignados por Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro e Secretario de Estados dos Negocios da Justiça, encarregado interinamente dos do Imperio. (*)

(*) Os Estatutos que devião baixar com este Decreto, forão expedidos em 31 de Janeiro de 1838, Decreto n.º 8.

Art. 13. Ficão revogados os estatutos de doze de Dezembro de mil oitocentos trinta e hum, e mais disposições ou ordens em contrario.

O mesmo Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e faça executar com os despachos necessarios. Palacio do Rio de Janeiro em dous de Dezembro de mil oitocentos trinta e sete, decimo sexto da Independencia e do Imperio.

Pedro de Araujo Lima.

Bernardo Pereira de Vasconcellos.

REGULAMENTO Nº 8 – DE 31 DE JANEIRO DE 1838

Contem os estatutos para o Collegio de Pedro Segundo

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:

TITULO II.

Dos Alumnos.

CAPITULO IX.

Da Admissão dos Alumnos (p. 61)

Art. 46. Ninguém será admittido Alumno, se em seu favor não concorrerem os seguintes requisitos:

§ 1.º Idade, pelo menos, de 8 annos, e de 12 quando muito. Os que excederem essa idade, não serão admittidos, sem licença especial do Governo.

§ 2.º Saber ler, escrever, e contar as quatro primeiras operações de Arithmetica.

§ 3.º Attestado de bom procedimento dos Professores, ou Directores das Escolas, que houveram frequentado.

§ 4.º Despacho de admissão dado pelo Reitor.

Art. 47. Além disso deverá o que pretender ser Alumno interno, ter tido bexigas naturaes, ou vaccinadas.

CAPITULO X.

Da Divisão dos Alumnos. (p. 70)

Art. 49 O Collegio he dividido, quanto ao estudo, em oito Aulas, a 8.^a, a 7.^a, a 6.^a, a 5.^a, a 4.^a, a 3.^a, a 2.^a, e a 1.^a

Art. 50. No interior será elle dividido em Classes. Cada Classe não poderá conter mais de 30 até 35 Alumnos.

Art. 51. Terá cada Classe a sua mesa distincta no Refeitório, sua Sala de estudos, e quanto ser possa, seu Dormitório á parte. No Dormitório os leitos ficarão separados huns dos outros, pelo menos, quatro palmos.

CAPITULO XI.

Do Movimento dos Alumnos.

Antes do meio dia.

Art. 52. Das 5 horas e meia ás 6: os Alumnos levantão-se, vestem-se, e vão para a Oração comum.

Das 6 ás 7 horas e meia: os Alumnos preparão nas Salas de estudo os trabalho, que lhes houverem sido marcados pelos Professores.

Das 7 e meia ás 8: almoço e recreio.

Das 8 ao meio dia: vão para as diversas Aulas, ou preparão, nas Salas de estudo, os trabalhos, que lhes forem marcados.

Entre cada huma das diversas lições, que succederem, haverá hum intervallo de 10 minutos de recreio.

Depois do meio día. (p. 71)

Art. 53. Do meio dia á hora e meia: jantar, e recreio.

Da hora e meia ás 5: vão os Alumnos para as diversas Aulas.

Das 5 ás 5 e meia: merenda e recreio.

Das 5 e meia ás 8: preparão os trabalhos escriptos, e decorão as lições.

Das 8 ás 8 e meia: ceião.

Das 8 e meia ás 9: recreio; segue-se leitura moral e Oração commum.

Ás 9 horas e maia: vão deitar-se.

Art. 54. As lições de Dança serão dadas nos dias feriados dos Alumnos, cujos Pais houverem determinado que a aprendão.

Art. 55. Nas quintas feiras e Domingos de manhã, poderão os Alumnos aprender a nadar nos lugares, que o Reitor, de accordo com os Professores de Saude, houver escolhido, e com todas as necessarias precauções tomadas por elles.

Art. 56. Todas as Aulas e refeições serão precedidas, e seguidas por huma breve Oração.

Art. 57. Durante as refeições hum dos Alumnos das Classes superiores fará huma leitura indicada pelo Reitor.

Art. 58. Os Alumnos marcharão sempre em ordem e silencio, debaixo da direcção dos respectivos Inspectores.

Art. 59. Durante as horas d'Aulas, e de estudos, haverá nos pateos, e lugares communs, quem vigie, e impeça que se demorem, ou reúão os Alumnos, que por necessidade sahirem das Salas.

CAPITULO XII.

Das communicações externas dos Alumnos, e de suas leituras.

Art. 60. Os Alumnos só poderão receber visitas a horas de recreio, e no Locutorio. As pessoas, que os vierem visitar, devem pedir licença ao Reitor.

Art. 61. Essa licença será communicada ao Servente do Locutorio, para que vá chamar ao pateo o Alumno, que for procurado.

Art. 62. Os Alumnos só podem ser visitados por seus Pais, ou por pessoas por elles expressamente recommendadas. (p. 72)

Art. 63. A saída do Collegio he prohibida, sem licença do Reitor, o qual nunca deixará sair os Alumnos, sem que os venhão buscar seus Pais, ou pessoas por elles expressamente auctorizadas.

Art. 64. Tanto fóra do Collegio, como no interior delle, os Alumnos não podem despir o vestuario de uniforme.

Art. 65. Em regra geral, os Alumnos não podem sair, senão duas vezes por mez; sendo nas quintas feiras, depois de 10 horas, ou nos Domingos, e dias de guarda, depois das vespas.

Art. 66. A privação de alguma dessas vezes de sair eh castigo: em recompensa da applicação, e do aproveitamento, conceder-se-hão licenças extraordinarias para sair.

Art. 67. As licenças se darão por hum bilhete rubricado pelo Reitor, com a palavra – *exeat* – e o nome do Alumno.

Art. 68. Esse – *exeat* – será entregue ao Porteiro, que o registrará, e tomará nota da hora, em que o Alumno se recolher, e da pessoa, que o acompanhar.

Art. 69. Devem os Alumnos recolher-se ás 7 horas no inverno, e ás 8 no verão. Serão acompanhados por seus Pais, ou pessoas de confiança.

Art. 70. O Alumno, que se recolher em hora impropria, ou que não vier acompanhado, será privado por huma ou mais vezes de sahir, segundo a gravidade das circunstancias.

Art. 71. Os Alumnos só podem escrever á seus Pais, ou quem suas vezes fizer.

Art. 72. As cartas, que lhes forem remettidas, virão assignadas, por fora, pelas pessoas, que as escreverem.

Art. 73. Tanto humas, como outras, serão essas cartas levadas ao Reitor, que as inutilisará, ou fará chegar á seu destino, como julgar conveniente.

Art. 74. Além dos livros das Aulas, que serão ministrados pelo Collegio, poderão os Alumnos ter outros livros proprios para sua instrucção. [p. 73]

Nenhuma leitura porém lhes he licita, senão depois de visto, auctorisado, e rubricado o livro pelo Reitor.

Art. 75. Todos os livros de cada Alumno terão hum rotulo com seu nome, numero, e com a rubrica do Collegio.

Art. 76. Quando os Inspectores de Alumnos, examinando, em cumprimento do Artigo 23 § 9.º, os livros, acharem algum, que não esteja especialmente auctorisado, castigarão o Alumno, segundo a gravidade das circunstancias, e remetterão o livro ao Reitor.

Art. 77. Os livros assim apprehendidos, e os que não puderem ser auctorisados, serão entregues aos Pais do Alumno.

CAPITULO XIII.

Das obrigações particulares dos discipulos externos.

Art. 78. Os discipulos externos andarão vestidos decentemente.

Art. 79. He-lhes prohibido trazer para o Collegio periodicos, e livros, que não sejam os das Aulas; e incumbir-se de qualquer negocio, ou serviço dos internos.

Art. 80. Quando souber com antecedencia que não poderá assistir ás Aulas, o discipulo externo participa-lo-há aos Professores, e pedir-lhes-há licença.

Art. 81. O Professor participará ao Reitor o não comparecimento do discipulo externo, que lhe não houver pedido licença, para que sejam tomadas as medidas necessarias, a fim de saber-se o motivo da falta.

Art. 82. O Professor poderá excluir de sua Aula o discipulo externo, que se comportar mal, participando-o ao Reitor, que approvará ou reprovará a exclusão.

Art. 83. O Reitor deve informar-se do procedimento, e estado de saude dos discipulos externos, e particularmente daquelles, cujos Pais não residirem na Cidade. [p. 74]

Para esse fim todo o externo fará saber ao Reitor a casa, em que reside, o nome, e occupação da pessoa, a cuja direcção estiver confiado.

CAPITULO XIV.

Dos Feriados.

Art. 84. Serão feriados, além da quinta feira de cada semana, em que não houver dia santo de guarda, os dias seguintes:

§ 1.º A quarta feira de Cinza, a quinta feira, sexta feira e sabbado da Semana Santa.

§ 2.º Os dias de Festividade Nacional.

§ 3.º Os Domingos, e dias de guarda.

Art. 85. Haverá somente quatro horas de trabalho nos dias feriados nas Salas de estudo. As mais serão destinadas á instrucção Religiosa, recreio, e passeio.

CAPITULO XV.

Da Instrucção Religiosa.

Art. 86. Nas quintas feiras, e Domingos, terá lugar a instrucção Religiosa distribuida pelo seguinte modo.

Art. 87. Além da Missa, homilia e Orações de vespervas, que são communs para todo o Collegio, os Alumnos da Aula 8.^a decorarão Historia Sagrada, e pedaços do Novo e Velho Testamento, que lhes serão explicados pelo Capellão.

Art. 88. Os das Aulas 7.^a, e 6.^a decorarão o Cathecismo da Diocese com as explicações, que o Capellão julgar necessarias.

Art. 89. Os das Aulas 5.^a, 4.^a, e 3.^a assistirão á exposição dos Dogmas da Religião, e das provas, em que se apoião.

Art. 90. Para os das Aulas 2.^a, e 1.^a haverá conferencias philosophicas sobre a verdade da Religião, sua história, e os beneficios, que lhe deve a humanidade. [p. 75]

CAPITULO XVI.

Dos Castigos.

Art. 91. Sempre proporcionados á gravidade das faltas, os castigos serão os seguintes:

§ 1.º Privação de huma parte, ou da totalidade do recreio com trabalho extraordinario.

§ 2.º Privação de passeio com trabalho extraordinario.

§ 3.º Proibição de sahir.

§ 4.º Prisão: a prisão será hum lugar sufficientemente claro, e facil de ser inspeccionado, onde o Alumno occupar-se-há constantemente em algum trabalho extraordinario.

§ 5.º Privação de férias, em todo, ou em parte.

§ 6.º Vestir a roupa ás avessas. O Alumno assim vestido occupará lugar á parte nas Aulas, e Salas de estudos; e não assistirá aos passeios, nem aos recreios.

§ 7.º Moderada correcção corporal.

§ 8.º Exclusão do Collegio.

Art. 92. As penas serão sempre applicadas de modo, que nunca seja o Alumno privado de assistir as lições dos Professores; excepto quando for excluido de huma Aula, por haver nella perturbado a ordem.

Art. 93. O trabalho extraordinario, annexo á alguns castigos, consistirá em copiar pedaços de prosa, ou verso, indicados por quem houver imposto o castigo.

Art. 94. Só o Reitor poderá impor os seis ultimos castigos; os outros podem ser impostos pelo Vice-Reitor, Professores, e Inspectores.

Art. 95. Os Alumnos privados de recreio, ou de passeio, reunir-se-hão em huma Sala debaixo da vigilancia de hum Inspector.

Art. 96. Quando algum Alumno for excluído do Collegio, será separado dos outros, até que possa ser entregue a seus Pais. [p.76]

Art. 97. Os externos podem ser condemnados pelo Reitor, Vice-Reitor, e Professores aos castigos supraindicados, que lhes forem applicaveis.

Art. 98. O Inspector de Alumnos, que tiver queixas contra algum externo, as exporá ao Vice-Reitor, que ordenará o castigo conveniente.

Art. 99. Todas as vezes que um Inspector ou Professor ordenar hum castigo, que deva ter execução fora de sua presença; prevenirá immediatamente ao Vice-Reitor, que tomará as medidas necessarias, para que se realise.

CAPITULO XVII.

Disposições communs aos Capítulos antecedentes.

Art. 100. As portas do Collegio se abrirão ás 5 horas da manhã, e se fecharão ás 9 da noite no verão; e no inverno ás 6 horas da manhã, e ás 8 da noite.

As chaves serão entregues ao Reitor.

Art. 101. Quando algum Empregado, morador no Collegio, tiver de recolher-se depois das horas, em que deve ser fechado, obterá previa licença do Reitor.

Art. 102. Nenhum Alumno poderá sob qualquer pretexto:

§ 1.º Dormir, ou trabalhar em aposento separado.

§ 2.º Fazer trocas, ou negocios com seus collegas.

§ 3.º Jogar jogos de cartas, e de azar, nem mesmo jogos licitos a dinheiro.

§ 4.º Trazer para o Collegio armas, pólvora, ou fogos de artifício.

§ 5.º Introduzir no Collegio bebidas espirituosas.

Art. 103. Nenhuma mulher poderá residir no Collegio em contacto com os Alumnos. [p. 77]

TITULO III.

Do Ensino.

CAPITULO XVIII.

Disposições communs aos Capítulos seguintes.

Art. 104. O Ministro do Imperio, ouvido o Reitor, e os Professores, formará o catalogo das obras, que devem ser admittidas para as Aulas do Collegio.

Art. 105. O Reitor fará collocar nas respectivas Aulas Taboas Chronologicas, Cartas Geographicas, e quaesquer mappas, que facilitem o ensino.

Art. 106. Cada Aula poderá ser dividida em duas secções, toda a vez que o numero de seus Alumnos exceder de 60; se o numero subir de 90, he forçosa a divisão.

Art. 107. O Reitor terá todo o cuidado para que nessa divisão os Alumnos mais e menos habéis sejam igualmente repartidos.

Art. 108. Os compendios, e livros de ensino de ambas as divisões serão indispensavelmente os mesmos.

Art. 109. Nas aulas os Alumnos internos estarão separados dos externos: estarão igualmente separados huns dos outros os externos, que pertencerem a diversas Casas particulares de Educação.

Art. 110. O emprego do tempo das Aulas será marcado pelo Regimento interno.

Art. 111. Huma vez por mez os Alumnos de cada Aula farão na presença do Professor hum trabalho escripto para concurso de lugares.

Art. 112. Nestes dias a Aula prorogar-se-há por mais meia hora: devendo conservar-se nella todos os Alumnos, embora tenham acabado seus trabalhos de concurso.

Art. 113. O resultado desse concurso será publicado aos sabbados, em presença do Reitor, e do Vice-Reitor.

Art. 114. Logo nesse acto o Professor entregará ao Reitor a lista dos Alumnos, segundo a ordem do merito de seus trabalhos, assignada por elle; e outrossim todos esses trabalhos para serem examinados e emmassados. (p. 78)

Art. 115. A copia dessa lista será affixada nas Aulas: os nomes dos seis primeiros em cada Aula serão lançados em hum mappa geral para ser affixado no Locutorio.

Art. 116. Na Aula os 6 primeiros Alumnos terão assento distincto chamado – Banco de honra – .

CAPITULO XIX.

Do objecto do ensino.

Art. 117. Os estudos do Collegio são os constantes das Tabellas seguintes.

TABELLA PRIMEIRA.

Aulas 8.^a, e 7.^a: 24 lições por semana.

Grammatica Nacional – cinco lições.

_____ Latina – cinco lições.

Arithmetica – cinco lições.

Geographia – cinco lições.

Desenho – duas lições.

Musica vocal – duas lições.

TABELLA SEGUNDA.

Aula 6.^a: 24 lições.

Latinidade – dez lições.

Lingua Grega – três lições.

_____ Franceza – huma lição.

Arithmetica – huma lição.

Geographia – huma lição.

Historia – duas lições.

Desenho – quatro lições.

Musica – duas lições.

TABELLA TERCEIRA.

Aula 5.^a, e 4.^a: 25 lições.

Latinidade – dez lições.

Lingua Grega – cinco lições.

_____ Franceza – duas lições.

_____ Ingleza – duas lições.

Historia – duas lições.

Historia Natual – duas lições.

Geometria – duas lições.

TABELLA QUARTA.

Aula 3.^a; 25 lições.

Latinidade – dez lições.
Lingua Grega – cinco lições.
_____ Ingleza – huma lição.
Historia – duas lições.
Sciencias Physicas – duas lições.
Algebra – cinco lições.

TABELLA QUINTA.

Aula 2.^a: 30 lições.

Philosophia – dez lições.
Rhetorica e Poetica – dez lições.
Sciencias Physicas – duas lições.
Historia – duas lições.
Mathematica – seis lições.

TABELLA SEXTA.

Aula 1.^a: 30 lições.

Philosophia – dez lições.
Rhetorica e Poetica – dez lições.
Historia – duas lições.
Sciencias Physicas – duas lições.
Astronomia – tres lições.
Mathematica – tres lições.

Art. 118. A distribuição dos dias e horas destes estudos será feita pelo Conselho collegial, e definitivamente aprovada pelo Ministro do Imperio.

Art. 119. Em geral tudo o que não vai expressamente providenciado nestes Estatutos, tanto acerca da divisão dos estudos, como mesmo sobre o movimento dos Alumnos, será determinado no Regimento interno. [p. 86]

Art. 166. Nessa Retribuição achar-se-ha incluída a necessaria Consignação para livros, vestuarios, estudos, e remedios, em caso de enfermidade; em fim para todas as precisões do ensino e educação do Alumno. [p. 94]

Art. 234. O Alumno, que houver feito os estudos declarados nestes Estatutos, obterá o Diploma de Bacharel em Letras, quando em todas as meterias ensinadas for aprovado.

Art. 235. O Bacharel em Letras não será obrigado a fazer exames de preparatorios para entrar nas Academias do Imperio, bastando a apresentação de seu Diploma.

Esta determinação fica dependente da Approvação do Poder Legislação.

[p. 95]

[...] NAS DIVERSAS AULAS DO COLLEGIO, E A QUE SE REFEREM AS TABELLAS, DE QUE TRATA O ARTIGO 117.

MATERIAS ESTUDADAS.	1. ^a AULA.	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	TOTAL.
Grammatica Nacional.....	.....	...	...	...	...	...	5	5	10
Latim.....	.....	...	10	10	10	10	5	5	50
Grego.....	.....	...	5	5	5	3	...	...	18
Francez.....	.....	...	...	2	2	1	...	...	5
Inglez.....	.....	...	1	2	2	...	...	...	5
Geographia.....	.....	...	...	...	...	1	5	5	11
Historia.....	2	2	2	2	2	2	...	...	12
Rhetorica e Poetica.....	10	10	...	...	...	...	...	...	20
Philosophia.....	10	10	...	...	...	...	...	...	20
Mathematica {	Arithmetica	.....	...	...	...	1	5	5	11
	Geometria	.....	...	2	2	...	...	...	4
	Algebra	.....	5	...	...	...	...	...	5
	Trigonometria Mecanica	3	6	...	...	...	...	...	9
Astronomia.....	3	...	...	...	...	...	...	...	3
Historia Natural {	Zoologia...	.....	...	2	2	...	...	...	4
Sciencias Physicas {	Botanica...	.....	...	...	...	...	...	...	...
	Mineralogia.	.....	...	...	...	...	...	...	...
Desenho.....	2	2	2	...	...	...	...	...	6
Musica vocal.....	.....	...	...	...	...	2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

DISCURSO DE BERNARDO PEREIRA DE VASCONCELLOS

Inauguração do Colégio Pedro II

«Exmo. e Revmo. Sr,

De ordem do Regente Interino, em Nome do Imperador, venho investir a V. Excia. do Regime dêste Colégio e entregar-lhe o seu Regulamento.

Convencido de que o Colégio é o Reitor que nêle principia, e acaba a beleza e a utilidade de um tal estabelecimento, e dando o devido aprêço à dedicação patriótica com que V. Excia. aceitou a trabalhosa tarefa de o reger e dirigir, escusara o mesmo Regente outra providência, que não fôsse a de autorizar a V. Excia, para conduzi-lo segundo sua sabedoria e suas virtudes; mas uma casa de educação, que ocupa tantos empregados e acomoda tantos domésticos, precisa de regras permanentes, que bem assinalem os direitos e os deveres de cada um dêles, para que nem o arbitrário domine, nem o conflito embarace, nem a confusão prejudique à mocidade estudiosa.

Ótimas que sejam as intenções do chefe, ilustradas as suas medidas, se não forem elas atentamente estudadas. e perfeitamente entendidas, impossível será que os diversos executados as saibam desempenhar. Eis as razões pelas quais o Regente Interino, em Nome do Imperador, Houve por bem Decretar o Regulamento, que a V. Excia. comunico.

A perfeição de obra tal só pode provir-lhe da experiência: ela e o tempo é que hão de mostrar a necessidade das alterações, e modificações, que cumprirá fazer: e o Govêrno as mandará adotar, quando convencer-se da sua importância e da sua utilidade.

Um dos meios, e talvez o mais proveitoso, de fazer sentir os inconvenientes de um regulamento é a sua fiel e pontual execução. Cumpre, pois, que longe de modificar esta regra na sua execução, seja ela ao contrário religiosamente observada, a fim de serem conhecidas suas faltas, apareçam seus defeitos, e terem lugar os preciosos melhoramentos, porém, competentemente decretados.

Só assim deixarão receios infundados de tomar a natureza de dificuldades reais; só assim se evitará o escândalo de estilos arbitrários e por ventura opostos às providências e às intenções do Govêrno; e a mocidade de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, aprenderá a respeitar as leis e as instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência. [p. 177]

Devo, porém, advertir a V. Excia. que as regras consagradas nesse Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abôno da prática e deram o resultado de transcendente utilidade. Não nos assuste, pois, a sua literal observância: a mocidade Brasileira não é menos talentosa, nem menos capaz de morigerar-se que a dêsses países onde elas têm muito aproveitado. E notará V. Excia. que a mór parte de suas disposições respeitam mais aos Professôres e Inspetores, do que aos alunos; pendendo dêles a moralidade conduta e aproveitamento nos estudos dos Colegiais; e sendo o principal intuito do Govêrno prevenir para não ter ocasião de punir, a severidade da disciplina deveria pesar mais sôbre êsses empregados, do que sobre os alunos, fáceis de conduzir quando a vigilância e o respeito lhes assinala a estrada.

Todavia algumas penas estão contra êstes, e elas devem ser impreterivelmente impostas sempre que se cometer o fato proibido. Elas, porém, não são fundadas sôbre uma autoridade despótica, nem arbitradas por um cego capricho: foram calculadas sôbre a prudência e impostas pela boa razão: e em vez de temer que elas possam diminuir, e menos extinguir os sentimentos do pêjo e de honra, e da própria dignidade, que convém nutrir, respeitar e fazer desenvolver na mocidade, desvanece-se o Govêrno que elas arraigaram desde cedo no coração dos alunos o horror ao crime, aversão à indolência, o cuidado dos seus deveres, e o necessário hábito de mandar sem despotismo e de obedecer sem servilismo.

Não concluirei êste discurso sem repetir a V. Excia. que o intento do Regente Interino criando êste Colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta Capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferível à educação privada.

Nenhum cálculo de interêsse pecuniário, nenhum motivo menos nobre, e menos patriótico, que o desejo de boa educação da mocidade, e do estabelecimento de proveitosos estudos, influiu na deliberação do Govêrno. Revela pois, ser fiel a êste princípio: manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abôno de felizes resultados: proscrever e fazer abortar tôdas as espertezas de especuladores astutos, que ilaqueam a credulidade dos pais de família com promessas de fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios, e métodos que a razão desconhece, e muitas vêzes assustada reprova.

Que importa que a severidade de nossa disciplina, que a prudência, e a salutar lenteza com que procedermos nas reformas, afastem do Colégio muitos alunos? O tempo que é sempre o condutor da verdade, e o destruidor da impostura, fará conhecer o seu êrro. O Govêrno só fita à mais perfeita educação da mocidade: êle deixa (com não pequeno pezar) as novidades, e a celebridade aos especuladores, que fazem do ensino da mocidade um tráfico mercantil, e que nada interessam na moral, e na felicidade de seus alunos. Ao Govêrno só cabe semear para colhêr no futuro. [p. 178]

Penetrado destas verdades, e depositando em V. Excia. a máxima confiança, o Regente Interino se congratula com os Pais de família, pelos bons

estudos, que dirigidos por V. Excia. mediante as luzes de tão distintos Professôres, vão abrir a seus filhos uma carreira de glória, e fazê-los entrar no santuário do verdadeiro saber. O saber é fôrça: e é V. Excia. que vai ser o modelador desta fôrça irresistível, desta condição vital da sociedade moderna.

E V. Excia. colocado à testa da civilização, e da instrução Fluminense, está constituído o Pai, e o Apóstolo desta esperançosa mocidade, que aprendendo em V. Excia. a independência da virtude, a firmeza de caráter, a energia, e o valor da ciência, a pureza da moral, e o respeito da Religião, tem de dar à Pátria, à Nação, à Liberdade, ao Trono e ao Altar, servidores fiéis, honra e glória do nome Brasileiro. É trabalhosa a tarefa; mas V. Excia. é digno de desempenhá-la e calada a inveja, e triunfante a razão, o Rio de Janeiro agradecido colocará o nome de V. Excia. na lista da Humanidade.

Queira a Providência divina favorecer as justas esperanças do Regente Interino, e do Governo do Brasil». [p. 179]

Discurso pronunciado por Bernardo Pereira de Vasconcelos, Ministro do Império, a 25 de março de 1838, no Colégio Pedro II, por ocasião de se inaugurarem as aulas, com a presença do Imperador e das princesas suas irmãs, do Regente Araujo Lima e de todo o Ministério. Era reitor do Colégio o Bispo de Anemuria, quem primeiro desempenhou essas funções.

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Sessão parlamentar em 19 de maio de 1838

Se o nobre deputado quizesse dar-se ao trabalho de examinar esse regulamento, parece-me que não confundiria *retribuição* com impostos: não diria que o governo estabeleceu semelhante imposto de matricula na palavra *retribuição*: elle conheceria a significação dos termos no regulamento, que muito sinto não ter merecido a sua approvação... Mas, emfim, nem o regulamento, nem o discurso, com que o ministro abriu o collegio, merecêrão a approvação do nobre deputado. Concorro com elle que o discurso não foi bem concebido; que a materia que o ministro escolheu, isto é, que as recommendações que entendeu que devia nelle fazer, para que fossem pontualmente observados os estatutos, e para que severa disciplina se estabelecesse naquella casa de educação, não fossem as que as circumstancias do paiz mostrassem, ou indicassem como as mais necessarias; concordo, em uma palavra, em que o discurso foi máo. Mas daqui segue-se que o orador não merecia tal nome, e não devia ter-se arrojado a fazer este discurso, e não se segue que o ministro do imperio commettesse um crime, e abusasse de sua autoridade. (p. 160)

Quanto, porém, ao juizo do nobre deputado sobre o regulamento do collegio de Pedro II, há de permittir que eu o não approve. **O discurso era meu; mas o regulamento é alheio: em quasi todas as suas disposições é copiado do regulamento dos collegios de França, apenas modificado por homens que gozão da reputação de sabios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses estatutos.** O nobre deputado entendeu que a educação (e não sei tambem se os estudos) tinham resaiço de fradescos...! (*risadas*) Sr. Presidente, eu não entro na analyse do procedimento e dos serviços, que possam ter feito os frades; o que me parece é que esse defeito não cabe, ou não quadra ao regulamento. Segundo tenho ouvido, ou tenho lido, foi elle concebido, ou restaurado por Napoleão Bonaparte, e o empenho desse legislador não era crear frades (*risadas*), mas crear militares. Entendia eu, pois, que o regulamento era mais vulneravel, ou podia ser vulneravel pelo lado da disciplina, por disposições que pudessem ser attribuidas ao espirito militar: mas nunca o ter sido obra de frades, ou tendente a cousas fradescas. Se o nobre deputado quizesse instituir uma discussão em geral sobre as disposições desse regulamento, sobre as materias que alli se mandão ensinar, e os methodos por elle adoptados, eu teria summo prazer em empenhar-me nesse debate.

Despedio-se, emfim, o nobre deputado do ministro do imperio com uma censura sobre a farinha (*risadas*) que mandou para a provincia do Ceará. Disse elle que esta farinha chegou lá cheia de... não sei se disse pixe e breu.

ALGUNS SENHORES: - Sim, sim. (*risadas*)

O Sr. Vasconcellos (*ministro do imperio*): - Que muitos saccos tinham quartas e meios alqueires de menos. Não me consta a verdade deste facto. O que collijo dos officios recebidos é que o auxilio, ou a remessa foi muito opportuna, e que muito servio; a que, se me não engano já tinha sido vendida toda a farinha. Se, porém, ha alguma falta, o nobre deputado, se a sabe, faz serviço á sua provincia em a communicar, afim de que eu faça com que o mestre da embarcação, que se

obrigou pelo transporte deste genero, indemnisse o thesouro publico. (*Apoiados*) Esquecia-me ainda outra arguição do ministerio do imperio. Consiste ella em que, tendo o ministerio do imperio ordenado que fosse a religião catholica apostolica romana ensinada no collegio, consultára ao vigario capitular sobre qual o autor, ou compendio elle considerava mais apropriado para uso das escolas. O nobre deputado admirou-se de que o ministro, mandando ensinar a religião do estado, quizesse indicar aos mestres quaes as obras, quaes os escriptos que continhão essas doutrinas em melhor methodo, e mais adaptadas á intelligencia da mocidade. Eu direi que a razão foi a ignorancia em que estou de qual seja o melhor tratado sobre a materia: foi o desejo que tinha de ver escripta no papel ordem, disposição para o ensino da religião; foi o desejo de não deixar ao arbitrio de quem quer que fosse materia de tanta importancia.

ANAIS DO SENADO FEDERAL

Sessão parlamentar em 08 de outubro de 1839

Sr. Presidente, desejando achar-me sufficientemente habilitado para entrar na discussão do orçamento, pedi ao Governo algumas informações a este respeito; mas ainda até agora não vieram, talvez pela escassez do tempo ou affluencia de outros negocios; e só á vista dellas é que eu poderia ajuizar se o Governo bem obrou quando transformou o Seminario de S. Joaquim em Collegio Pedro 2.º, no que, a meu ver, o Governo violou a Constituição; não posso, porém, ser mais extenso a tal respeito, porque me faltam os documentos necessarios, e por isso limitar-me-hei a fallar sobre o estado do Collegio. (p. 318)

S. Ex. acaba de nos dar informações sobre o estado infeliz em que se acha aquelle estabelecimento, o que eu já tinha ouvido a outras pessoas, sem comtudo persuadir-me que a tal ponto tivesse chegado o espirito de insubordinação, que produzisse os males que S. Ex. acaba de referir. O espirito de insubordinação que alli se desenvolveu parece-me que teve origem, além de outras causas remotas, no exemplo de um fatal acto do Governo.

Desde que o Director daquelle Collegio, conhecendo que um alumno não tinha comportamento regular como devia ter, o lançara para fóra do Collegio; e que o Governo, sem ouvir o Director do mesmo Collegio, mandara por uma portaria, admittir esse alumno. De então em diante começaram as desordens e a insubordinação que appareceram naquelle Collegio, e que, em verdade, tem chegado no ponto em que o nobre Ministro as descreveu.

Dizem mais que, em razão desse estado de anarchia em que se acha o Collegio, se despediram certos empregados, que parece-me se chamam inspectores; e, procurando-se cidadãos que quizessem servir estes empregos, não se achava ninguem que quizesse ir para um estabelecimento que está em tal desordem.

Não havendo pois quem servisse taes empregados de inspectores, recorreu-se ao estabelecimento de colonisação estrangeira, e se engajaram alguns individuos para irem alli. Não sei até que ponto isto seja exacto; mas, algumas das informações que tenha colhido, as vejo ora confirmadas por S. Ex., e por isso sou naturalmente levado a crer que talvez outros desaguisados tenham tido lugar.

Eu desejava fallar principalmente sobre a transformação do Seminario de S. Joaquim, porque creio que elle foi desviado do fim para que seus instituidores o destinaram, que era em que se fundou o Governo, para que sem authorisação do Corpo Legislativo, se julgasse com autoridade para fazer tal mudança.

Também me persuado que os estatutos desse Collegio ha muito que deveriam ser apresentados ao Corpo Legislativo, para terem a necessaria approvação, ou as concessões que fossem convenientes.

ANAIS DO SENADO FEDERAL

Sessão parlamentar de 10 de outubro de 1839

Alguns nobres Senadores dizem que os estatutos são defeituosos, e parece que também comparte esta opinião o nobre Ministro do Imperio; e um nobre Senador já attribuiu a castigo do céu a insubordinação que se diz ter lá havido nestes ultimos tempos. Não sou dos mais aferrados ás minhas idéas, talvez por ser sectario da sublime religião do regresso; não hesito em as abandonar, quando vejo que erro; **e como tive uma pequena parte na organização deste estabelecimento, devo dizer que consultei os estatutos do Collegio de Prussia, Allemanha e Hollanda, e o systema de educação adoptado por Napoleão em 1801, que me pareceu mais apropriado ás nossas circumstancias.** (p. 358)

(...)

Não sei que artigo dos estatutos precise de reforma, e se o Senado não está cansado de me ouvir, direi succintamente quaes são as bases em que se fundam os estatutos, e ver-se-ha se razões existem para serem censurados. O Collegio Pedro II é um grande *internato* (peço licença para usar desta palavra, não sei se está nacionalisada, ou se ha outra que a substitua), é um collegio destinado a substituir a casa parterna, e é por isso que eu também o considerava como objecto de grande necessidade em uma Capital tão populosa como esta. (p. 358)

A organização dos estatutos póde ter defeitos; e, para salvar a reputação dos sabios de quem eu copiei, eu devo declarar que o que se tem provado até o presente é que ha contra estes estatutos uma certa indisposição, talvez originada de motivos pouco louvaveis. E ha de se estrangular uma obra antes de ser levada a effeito, e, ao menos, sem se demonstrar que esses defeitos são capitaes e prejudiciaes, e perigosos para a educação psysica, intellectual e moral? (p. 360)

Diz-se que os compendios são imperfeitos. Não me occupo dessa questão; e se assim é, esse defeito pode-se remediar. Eu direi ao Senado o que o Governo fez a esse respeito. **Logo que se abriu o collegio, encarregou-se ao Ministro brasileiro em Paris para que enviasse os compendios mais acreditados em todos os collegios reaes, municipaes e particulares da França, organizados depois da ultima lei que regulou a universidade de Paris, nesta parte. Não chegaram ainda senão os compendios do collegio real de Henrique IV.** Tinha mandado traduzir um compendio de história, publicado em 1837, e que me parecia superior a quanto se tinha impresso a tal respeito. Não sei se depois da minha sahida do Ministerio chegaram os outros compendios encommendados. (p. 360)

Não me teria limitado a tão pouco; ou, depois de dar o regulamento ao collegio, de dar ao estabelecimento uma norma, pretendia prohibir os collegios particulares sem autorização do Governo, e penso que esta minha opinião seria muito apoiada pelo nobre Senador pelo Rio de Janeiro, que entende que se não podia estabelecer o Collegio Pedro II sem a autorização do Corpo Legislativo;

porque, se elle julga que o Governo póde nisto comprometter a instrucção, como não receará elle pela instrucção que se dá á mocidade nessas escolas? (p. 360)

O Sr. Ministro: - Como o nobre Senador se deu por offendido, julgando que eu lhe fiz uma censura, declaro novamente que não me servi da expressão – indiferença – referindo-me ao nobre Senador. (p. 361)

Não se póde duvidar que admissão de alumnos de 20 annos, 18 e 15, é prejudicialissima num collegio tal como o Pedro II. No entanto, o vice-reitor parece que não foi exacto quando informava ao nobre Senador (o Sr. Vasconcellos) acerca do estado do collegio: servia-se da expressão – maior de 12 annos – da mesma maneira que so velhos que, quando queriam occultar a sua idade, diziam – maior de 50 annos.

O nobre Senador qualificou de *caprichosa*, ridicula, a medida tomada pelo Governo, de mandar rever os estatutos. Eu não sei se a expressão é muito parlamentar: caprichos ridiculos não foram certamente...

O Sr. Vasconcellos: - Não empreguei...

O Sr. Ministro (*com vehemencia*) – Empregou!... Disse ridiculos, caprichosos; Saiba, porém, o nobre Senador que o Governo não se deixa dominar por sentimentos tão mesquinhos, e persuada-se igualmente que reconheço os seus talentos, e lhe consagro particular respeito. O meu desejo, portanto, não pareceu estar em harmonia com o espirito da instituição e as circumstancias do Paiz.

[...]

[Vasconcellos] Quanto á opinião do nobre Ministro, a respeito dos collegios, não me parece muito fundada. Eu não quero agora empenhar-me em uma discussão com o nobre Ministro, e com o nobre Senador pelo Rio de Janeiro, que mostra pouca sympathia com a educação collegial. O nobre Senador citou autoridades muito respeitaveis, e podia citar tambem outra autoridade não menos respeitavel, Cousin, que apoia muito a educação dos externatos; mas não me occuparei com isso, porque eu reputo que a instrucção e educação devem ser accommodadas ás circumstancias do Paiz; e é indispensavel dizer ao nobre Ministro que a este respeito tenho feito algum estudo; **tenho lido as discussões das Camaras francezas, desde 1826, na parte relativa á instrucção publica, e tenho-as lido com muita attenção; nunca vi accusado o regimen dos collegios...** (p. 364)

Eu, Sr. Presidente, não puz em duvida, como pareceu entender o nobre Senador pelo Rio de Janeiro, se devia ou não o Governo inspecionar as escolas particulares; isso para mim não era objecto de duvida: eu queria mais alguma cousa, como o disse claramente: eu tratava de fixar as regras para que estas escolas se governassem segundo o pensamento do Governo. Demais, era tambem minha intenção prohibir o estabelecimento dos collegios particulares. **Qualquer estrangeiro, qualquer pessoa desconhecida no paiz, abre um collegio na Capital do Imperio ou em qualquer Provincia delle, sem ao menos particpal-o á autoridade publica.** (365)

[S.M.Paranagua]: Disse-se que o Collegio Pedro II hoje em dia está educando 29 orphãos pobres. **Pergunto eu: esses 29 orphãos pobres serao mais felizes sabendo francez, latim e grego, do que sendo applicados ás artes,** e tendo o conhecimento da sciencia que aqui tem clamado, porque todos querem ser homens sabios? Então como quer que appareçam mais esses sabios? O que lucra nisso? (367)

...portanto, bom seria que estes individuos, em vez de terem o titulo fofo de bachareis em letras, fossem artifices: a sociedade lucraria mais com isto. (368)

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO

Relatório do ano de 1839

O Collegio de Pedro Segundo vai marchando com regularidade, e as suas Aulas forão frequentadas o anno passado por 104 alumnos, a respeito dos quaes póde-se geralmente dizer que tem aproveitado. O Governo nomeou huma Commissão, composta de pessoas mui respeitaveis, para rever os Estatutos do dito Collegio, e propor as reformas, que julgasse convenientes: com effeito essa Commissão deo o seu parecer, á vista do qual algumas deverão ter lugar; mas sendo objecto de summa importancia, e melindre, tem o Governo adiado a sua decisão para não proceder, se não depois de madura reflexão. (p. 12)

Todos tem noticia do grande desenvolvimento da Litteratura, e das Sciencias, em o Norte da Europa; mas rarissimas pessoas entre nós se podem aproveitar dos progressos do espirito humano naquella importante parte do Mundo, por falta do conhecimento principalmente da Lingua Allemã, da qual não existe huma só Aula em todo o Imperio. Julgou o Governo que fazia hum serviço importante á mocidade Brasileira, estabelecendo huma Aula d'aquella Lingua no Collegio de Pedro Segundo: ella está creada, e provida na respectiva Cadeira huma pessoa, em quem superabundão habilitações para bem desempenhar o magisterio. He de esperar que a nossa juventude se aproveite com entusiasmo deste meio, que o Governo lhe tem proporcionado para entrar em hum novo mundo de conhecimentos, que, se não he por ella ignorado, pode-se com tudo dizer que lhe he inteiramente desconhecido. (p. 12)

ANEXO 5

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO

Relatório do ano de 1839

Pelo Mappa junto em N.5, conhecereis qual o resultado dos trabalhos no anno lectivo passado nas duas Aulas subordinadas ao Tribunal da Junta do Commercio. Não ignoreis, Senhores, que as obrigações do magisterio nestas duas Aulas são preenchidas por hum lente Proprietario, que lecciona as materias do segundo anno, e por hum Lente Substituto, que, mediante hum Gratificação, lecciona as do primeiro; sendo este Substituto obrigado a supprir a falta do Proprietario nos dias, em que este se acha impedido. Tal ordem de cousas, posto que muito melhorasse o antigo systema em proveito da mocidade, a qual não se vê mais obrigada, como então era, a esperar que se concluisse hum curriculum Academico para se poder matricular, com tudo não deixa de apresentar inconvenientes graves. Nestas circumstancias o Governo julgou do seu dever reclamar da vossa sabedoria a providencia, que mais appropriada lhe parece, e se reduz á criação de mais hum lugar de Lente, ficando então com dous a Aula do Commercio, cada hum dos quaes deve leccionar as materias de hum anno, e com hum Substituto para servir nos impedimentos de qualquer dos referidos Lentes. Os vencimentos actuais destes Empregados são em verdade demasiadamente mesquinhos: o Governo espera que eleveis a 600U000 réis o ordenado de Lente, e a 400U000 réis o de Substituto. (p.13)

Sendo a leitura, a escripta, e as quatro operações Arithmeticas, as unicas habilitações, que se exigem dos meninos, para se poderem matricular na Aula do Commercio, resulta daqui que muitos delles não entendem os Compendios, nem as explicações dos Professores. Mais alguma cousa por tanto he necessario que elles saibão, para que possam tirar proveito dos meios de instrucção, que naquelle Estabelecimento se lhes proporciona: o Governo quizera que o conhecimento das Linguas Ingleza, e franceza, fosse condição essencial para a admissão delles; mas, quando isto pareça excessivo, não se lhes dispense ao menos a versão da Lingua Franceza, e a Grammatica da Nacional. (p.13)

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO

Relatório do ano de 1843

Os estudos continuam regularmente no Collegio de Pedro Segundo, onde, em virtude da Resolução de 30 de Setembro do anno passado, tomárão ultimamente o Gráo de Bacharel em Letras oito alumnos, que achavão nas circunstancias de o receberem. O Collegio foi enriquecido pela Munificencia de Sua Magestade o Imperador com huma numerosa, e riquissima collecção de mineraes. Quanto ás obras, de que mais precisa presentemente o Estabelecimento, nenhuma deve preferir á reedificação da sua Igreja, a qual não poderá ter lugar, se ella não continuar a ser por vós auxiliada: a despeza dessa obra acha-se orçada em quasi Rs. 19.000\$000. O vencimento do Secretario do Collegio foi proximamente elevado a Rs. 400\$000: indispensavel se torna elevar tambem o de alguns Professores, cuja retribuição he menos que mesquinha em relação aos tempos, e ainda mais em relação ao trabalho. [p.7]

Nada tenho que accrescentar ao que vos tem sido ponderado pelos meus antecessores a respeito das Aulas do Commercio: o Governo está certo de que prestareis a vossa attenção ao que nos anteriores Relatorios vos tem sido ponderado no intuito de habilitar a juventude para a importante carreira, a que se destinão os que frequentão aquellas Aulas. **Quando outras providencias não possão por ora ter lugar, por demandarem despesas pouco compativeis com as nossas circunstancias, huma ao menos se podia adoptar, e vem a ser o exigir-se o conhecimento das Lingoas Ingleza, e Franceza, nos que aspirarem a matricular-se nas referidas Aulas. Com esta habilitação os nossos mancebos encontrarião mais facilmente emprego nas casas commerciais estrangeiras aqui estabelecidas; e, quando elles chegassem ao ponto de estabelecer as suas, mais facilmente entabolarião, e entreterião relações com as de paizes estrangeiros.** Estas vantagens, reunidas ás que devem resultar da maior cultura intellectual, são dignas de attenção.

DECRETO Nº 456, DE 6 DE JULHO DE 1846

Manda executar o Regulamento da Aula do Commercio da cidade do Rio de Janeiro

Art. 4.º Só poderão ser admittidos á matricula os Alumnos maiores de quatorze annos, e que no exame mostrarem saber **Grammatica da Lingua Nacional**, Arithmetica até ás proporções inclusive, e **traduzir a Lingua Franceza, ou Ingleza**. [p. 64]

Art. 5.º Com Certidão do exame, a que se refere o Artigo antecedente, e conhecimento de terem pago no Thesouro Publico os quatro mil réis, a que actualmente são obrigados, o Official maior da Secretaria d'Estado dos Negocios do Imperio mandará por seu despacho admittir á matricula o que a requerer.

Art. 6.º Poderão ser admittidos á matricula, independentemente de exame, huma vez que preenchão a segunda disposição do Artigo antecedente:

§ 1.º Os Bachareis em Letras do Collegio de Pedro Segundo.

§ 2.º Os que tiverem sido approvados no primeiro anno da Escola Minitar, ou da de Marinha.

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Sessão parlamentar de 31 de julho de 1846

O paiz precisa tambem negociantes, manufactureiros e artistas habéis (apoíados), e é preciso dirigir a educação neste sentido, ensinando tambem ciencias physicas e os methodos pelos quaes ellas se applicão á agricultura e industria. E a côrte do Imperio deve ser a primeira a dar o exemplo da reforma da educação neste sentido, porque tem mais meios e está mais illustrada que as provincias. De minha parte é neste sentido que votarei, e não posso approvar que, precisando o imperio de que a população se entregue, mais habilitada á agricultura, ao commercio, ás artes e manufacturas, se continue a crear estabelecimentos que sómente habilitão os jovens para doutores em leis ou medicina, para padres e para empregados publicos. É no sentido em que fallei que desejo que a commissão modifique o ensino, e votarei para que volta a ella o projecto. (p. 374)

O SR. SOUZA MARTINS: - Note o nobre deputado que ha a cadeira de rhetorica como pertencente á litteratura nacional. Eu direi que na Prussia a litteratura nacional fórma um estudo obrigado desde o primeiro anno e primeira classe até o ultimo ano do curso collegial: ha duas lições em cada semana em todas as classes de litteratura nacional: **entre nós parece que se abandona inteiramente este estudo para nos occuparmos exclusivamente com o das linguas estrangeiras.** (p. 375)

Por outro lado tenho a observar que apparece aqui o estudo de tres linguas vivas, além de duas linguas mortas, o latim e grego, o que não é pratica nos collegios europeós, onde se admite sómente de uma á escolha do alumno. (p. 375)

Nos collegios reaes situados perto da Allemanha estuda-se a lingua allemã; nos que estão perto da fronteira da Hespanha aprende-se o hespanhol, nos que estão perto do Piemonte aprende-se o italiano, e nos que estão no litoral do Atlantico aprende-se o inglez. Parece-me, senhores, que não se póde fazer obrigatorio o estudo de tantas linguas vivas sem prejuizo de outros estudos scientificos ou litterarios do collegio. Em minha opinião, nesses collegios se devia ensinar, quando muito, duas linguas vivas. Por este motivo entendo que o adiamento seria conveniente para a commissão rever novamente esta tabella e ordenar seu novo programma, ou antes desejára que a commissão excluísse deste projecto tudo quanto se deve considerar regulamentar para deixar o governo estabelecer o programma dos estudos do collegio nos seus regulamentos. (p. 375)

O Sr. Souza Martins: - Visto não ter passado o adiamento, hei de votar contra este artigo.(p. 378)

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO

Relatório do ano de 1850

Tambem me pareceo que, em damno do estudo principal, base indispensavel da educação litteraria, o latim, são excusadamente desenvolvidos os estudos mathematicos e scientificos, que aliás pouco aproveitão os alumnos que os não comprehendem e os repellem vencidos pela sua aridez. Além de que, não estando bem discriminados nos diversos collegios os estudos que melhor devem aproveitar ao futuro dos seus alumnos, são os Paes, que não o director, que escolhem o que nelles devem os alumnos estudar. **Bom seria que os collegios se dividissem, e fossem huns litterarios, outros commerciaes, outros industriaes, porém todos regularmente montados e com os estudos apropriados no sufficiente grau de desenvolvimento;** os Paes entre elles escolherião segundo a profissão a que destinão seus filhos, porém tendo a certeza de que estudarião elles tudo quanto lhes poderá ser necessario. (p. 8)

Foi-me doloroso ver que ainda mesmo nos melhores collegios o estudo das linguas estrangeiras (franceza e ingleza) merecia mais cuidado do que o da lingua e da litteratura nacional, que, em vez de purificar-se e enriquecer-se, Ella primogenita da latina, vai-se adulterando esquecida, desdenhada. (p. 9)

Tambem me affligio ver geralmente adoptado o erro dos que pensão que deve-se confiar mais á reflexão e ao raciocinio do menino do que á sua memoria o que se lhe quer ensinar. A memoria he faculdade que nos nossos collegios pouco ou nenhum exercício tendo, oblitera-se, em vez de desenvolver-se, em damno presente e futuro dos alumnos. Pouca lições são decoradas, a não serem as de indigesta e ridicula grammatica do Padre Antonio Pereira, quando aliás tão bellos trechos dos nossos poetas e prosadores, dos latinos e francezes poderião enriquecer a memoria do alumno, firmando ao mesmo tempo as regras da grammatica, da prosódia e da eloquencia.

Devo informar a V. Ex. acerca da nacionalidade dos directores do collegio. Em geral são elles estrangeiros; poucos são Brasileiros; alguns Francezes, e quasi todos Portuguezes; são igualmente Portuguezes quasi todos os professores. Parece-me isso de summa gravidade.

Hum dos cardeaes objectos da educação da mocidade deve ser infundir o culto da patria, o conhecimento das suas glorias, o amor ás suas tradições, o respeito aos seus monumentos artisticos e litterarios, a nobre aspiração a torna-la mais bella e mais gloriosa. Esse sentimento de religiosa piedade para com a nossa mãi commum não se ensina com prelecções cathedricas, communica-se porém nas mil occasiões que opportunas se apresentam no correr da vida e das lições collegiaes... mas para communica-lo, he necessario te-lo. (p. 9)

DECRETO Nº 1.763, DE 14 DE MAIO DE 1856

Dá novos estatutos á Aula do Commercio da Côrte

Art. 7.º Do dia 20 ao ultimo de Janeiro estarão abertas no Instituto as inscripções para a matricula dos alumnos desde as 9 horas da manhã até as 2 da tarde [p.185]

Serão feitas, por termo lançado pelo Secretario, em livro especial, que será aberto, encerrado, e rubricado pelo Director.

Art. 8.º O alumno que pretender matricular-se deverá declarar em requerimento ao Director seu nome, idade, naturalidade e filiação, juntando certidões ou documentos que provem ser maior de 16 annos, ter sido approvedo nas matérias do Artigo seguinte, e haver satisfeito a taxa marcada na tabella annexa a estes Estatutos.

Art. 9.º Nenhum alumno poderá ser matriculado sem que mostre ter sido approvedo nas seguintes matérias.

Lingua nacional, comprehendendo a grammatica e a escripta.

Inglez e Francez, Arithmetica, Algebra até equações do 2.º gráo, Geometria plana e considerada no espaço.

Trigonometria.

O numero de preparatorios exigido por este Artigo poderá no futuro ser augmentado pelo Governo, exigindo-se tambem o Allemão.

DECRETO Nº 1331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854

Reforma Couto Ferraz

Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras:

2 de latim,

1 de grego,

1 de inglez,

1 de francez,

1 de allemão,

1 de philosophia racional e moral,

1 de rhetorica e poética, que comprehenderá tambem **o ensino da lingua e litteratura nacional,**

2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e media das referidas matérias, e o da outra a parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional,

1 de mathematicas elementares, comprehendendo arithmetica, álgebra até equações do 2.º gráo, geometria e trigonometria retilinea,

2 de sciencias naturaes, sendo huma de historia natural com as primeiras noções de zoologia, botânica, mineralogia e geologia, e outra de elementos de physuca e chimica, comprehendendo somente os princípios geraes e os mais applicaveis aos usos da vida.

Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e danza.

Farão os alumnos exercicios gymnasticos, debaixo da direcção de hum mestre especial.

Poderão ser creadas, quando as circumstancias o permittirem, huma cadeira de elementos de mechanica, e de geometria descriptiva; e bem assim separar-se da cadeira de historia moderna a historia e geographia nacional, formando esta huma aula especial [p. 61]

DECRETO Nº 1556, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1855

Regulamento para o Imperial Collegio de Pedro II

TITULO I

Plano dos Estudos

Art. 1.º Os estudos que formão o curso de ensino do Collegio de Pedro 2.º, dividem-se em estudos de 1.ª e de 2.ª classe [p.80]

§1.º Os da 1.ª classe são:

Grammatica nacional;
Latim, comprehendendo grammatica, versão para a lingua nacional de trechos de autores designados pelo Conselho Director, construcção de periodos curtos, e themas;
Francez;
Inglez;
Explicação desenvolvida dos Evangelhos, e noções de moral;
Arithmetica, e Algebra até equações de 2.º gráo, Geometria e Trigonometria rectilinea;
Geographia e historia moderna;
Corographia e historia do Brasil;
Sciencias naturaes, nos termos do Art. 79 do Decreto de 17 de Fevereiro de 1854;
Desenho e musica;
Dança e exercicios gymnasticos. [p.81]

§2.º Os da 2.ª classe são:

Alta latinidade e versão para o latim de trechos dos clássicos portuguezes;
Grego;
Allemão;
Geographia e Historia antiga;
Geographia e Historia da idade media;
Philosophia racional e moral;
Rhetorica e Poetica;
Italiano.

Art. 2.º Os estudos da 1.ª classe formão hum curso especial dividido em quatro annos.

Ao estudante approvado nas materias deste curso, dar-se-há hum titulo, segundo o modelo n.º 1.

Para o titulo de Bacharel em letras, he necessario o curso completo de estudos de 1.^a e de 2.^a classe, dividido em 7 annos (Art. 80 do Decreto de 17 de Fevereiro de 1854).

Art. 3.º O estudo de desenho, musica, dansa, e o de Italiano, não são essenciaes para se obter qualquer dos titulos do Artigo antecedente (citado Artigo do Decreto)

Art. 4.º As materias do ensino serão distribuidas pelos diversos annos do Collegio, do modo seguinte:

ESTUDOS DA 1.^a CLASSE

1.º *anno*.

Leitura e recitação de portuguez.
Exercicios orthographicos;
Grammatica nacional;
Arithmetica;
Grammatica latina;
Francez, comprehendendo simplesmente leitura, grammatica e versão facil.

2.º *anno*.

Latim: versão facil e construção de periodos curtos, com o fim especial de applicar e recordar as regras grammaticaes;
Francez: versão, themas, e conversa;
Inglez: leitura, grammatica, versão facil;
Continuação de arithmetica e álgebra até equações do 2.º gráo;
Sciencias naturaes 1.^a cadeira – Zoologia e Botanica
 2.^a cadeira – Physica

3.º *anno*.

Latim: versão gradualmente mais difficil, exercicios grammaticaes, e themas;
Inglez: versão mais difficil, e themas;
Geometria;
Sciencias naturaes. 1.^a cadeira – Mineralogia e Geologia;
 2.^a cadeira – Chimica;
Explicação dos termos technicos necessarios para o estudo da geographia;
Geographia e historia moderna.

4.º *anno*.

Latim: versão e themas;

Inglez: aperfeiçoamento no estudo da lingua, e conversa;

Trigonometria rectilinea;

Sciencias naturaes 1.ª cadeira – Repetição de Mineralogia e Geologia;
 2.ª cadeira – Repetição de Physica e Chimica;

Continuação da geographia e da historia moderna;

Corographia brasileira e historia nacional.

ESTUDOS DA 2.ª CLASSE.

5.º *anno*.

Latim: versão para a lingua nacional de clássicos mais difficeis, e themas;

Allemao: leitura, grammatica, versão facil;

Grego: leitura, grammatica, versão facil;

Philosophia racional e moral;

Geographia e historia antiga;

6.º *anno*.

Latim: continuação das materias do anno anterior;

Philo Sophia: systemas comparados;

Allemao: versão mais difficil, themas faceis;

Grego: versão mais difficil, themas faceis;

Rhetorica: regras de eloquencia e de composição;

Geographia e historia da idade média;

(p. 83)

7.º *anno*.

Allemao: aperfeiçoamento;

Grego: aperfeiçoamento;

Eloquencia pratica: composição de discursos e de narrações em portuguez, e quadro da litteratura nacional;

Historia da Philo Sophia;

Latim: composição de discursos e de narrações;

Italiano.

Art. 5.º O tempo do ensino e a sua distribuição por horas, serão regulados por huma tabella que todos os annos será, no mez de Janeiro, submettida pelo reitor, por intermedio e com parecer do Inspector Geral da Instrucção Primaria e Secundaria, á approvação do Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio.

Art. 6.º A explicação desenvolvida dos Evangelhos, e o ensino religioso competem ao Capellão do Collegio.

Art. 7.º O ensino da dança, e os exercicios gymnasticos terão lugar durante as horas da recreação.

O da musica e o do desenho serão dados nas quintas-feiras, quando forem feriados.

Os respectivos Professores dividirão os seus discípulos em turmas, que possam dar alternadamente as lições das referidas artes.

Os ditos Professores serão obrigados a leccionar quatro horas entre a manhã e a tarde. (p. 84)

Art. 12. A tabella do quanto deve despende cada alumno será a seguinte:

Por matricula annual, quer seja pensionista, quer meio pensionista, quer externo..... 12\$000

Por pensão trimensal paga sempre no principio do trimestre:

Sendo pensionista de 1. ^a classe	100\$000
Sendo pensionista de 2. ^a classe	75\$000
Sendo meio-pensionista.....	37\$500
Sendo externo.....	24\$000

O que sómente quizer frequentar a aula de Italiano o poderá fazer, declarando isso mesmo no acto da matricula, e pagando a quantia de 6\$000 no principio de cada trimestre (p. 87)

Art. 23. Os de linguas consistirão na traducção de trechos de autores clássicos.

Os de mathematica; na demonstração ou resolução de theoremas ou problemas de geometria e trigonometria, e no desenvolvimento theorico e pratico de operações arithmeticas e algébricas.

Os de sciencias naturaes; na exposição de alguma ou algumas das doutrinas que o alumno tiver estudado.

Os de philosophia e thetorica no desenvolvimento de algum ou alguns pontos da disciplina de que se tratar.

Os de historia e geographia; na exposição de algum periodo historico, dos factos geraes que tenham relação com o mesmo periodo, da posição geographica do Paiz ou Paizes de que se tratar, e finalmente de principios geraes de geographia astronomica e terrestre.

Art. 24. Os exames do 4.º e do 7.º anno do curso collegial serão feitos por escripto.

§ 1.º Haverá além disso huma prova oral, que nos das linguas, versará: sobre a leitura; sobre a grammatica; e se for da lingua latina e do 7.º anno, sobre a medição de versos; e nos das outras doutrinas, sobre os princípios geraes que tiverem relação com o ponto que tocar ao examinando.

§ 2.º Cada examinndo terá duas horas para preparar a prova escripta.

DECRETO Nº 4.468, DE 01 DE FEVEREIRO DE 1870

Reforma Paulino de Souza

Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II.

Hei por bem Determinar que os Regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II sejam observados com as alterações seguintes:

Art. 1.º Tanto no Externato como no Internato do Imperial Collegio de Pedro II o curso continuará a ser de sete annos, seguindo-se em ambos os Estabelecimentos o mesmo systema de ensino.

Constará o referido curso de:

Ensino religioso

Portuguez

Latim

Francez

Inglez

Grego

Geographia descriptiva, moderna e antiga, cosmographia

Historia sagrada, antiga, média e moderna

Historia e chorographia do Brasil

Mathematicas

Sciencias naturaes

Philosophia

Rhetorica e poetica, historia da litteratura em geral, e em particular da portugueza e nacional

Desenho

Musica vocal

Gymnastica.

Art. 2.º As materias do ensino serão distribuidas pelos diversos annos do modo seguinte:

1.º ANNO.

Religião e historia sagrada.

Portuguez: grammatica; analyse logica e grammatical; exercicios de leitura, recitação e orthographia.

Geographia elementar e descriptiva em geral.

Arithmetica elementar.

2.º ANNO.

Portuguez: grammatica; analyse logica e grammatical; leitura (prosa e verso) de autores classicos; recitação; exercicios de redacção.

Latim: grammatica; traducção para portuguez de autores francezes faceis; analyse e themas faceis.

Francez: grammatica; traducção para portuguez de autores francezes faceis; analyse e themas faceis.

Continuação de arithmetica; systema metrico comparado.

Continuação da geographia, especialmente a da Europa e da America.

3.º ANNO.

Portuguez: prelecções sobre a indole da lingua; noticia historica de sua formação e progresso; leitura (prosa e verso) de autores classicos; recitação; exercicios de redacção; composições.

Latim: traducção, analyse e themas.

Francez: traducção, analyse e themas.

Continuação da geographia, incluída a antiga.

Aperfeiçoamento da arithmetica. Algebra até equações do 1.º gráo, incluídas.

4.º ANNO.

Latim: traducção, analyse e themas mais difficeis;

Francez: traducção, analyse e themas mais difficeis; composição e recitação, não se fallando n'aula senão esta lingua.

Inglez: grammatica; leitura, e traducção para portuguez de autores inglezes faceis; analyse e themas faceis.

Continuação da algebra: equações do 2.º gráo. Geographia plana.

Historia antiga.

Zoologia e botanica.

5.º ANNO.

Latim: traducção e analyse de autores mais difficeis; composição de discursos e versos latinos.

Inglez: leitura, traducção, analyse e themas.

Grego: grammatica; traducção, analyse e themas faceis.

Leitura e apreciação de classicos francezes, e composições (uma vez por semana), não se fallando n'aula senão esta lingua.

Geometria no espaço; trigonometria.

Historia média.

Physica e chimica.

6.º ANNO.

Inglez: leitura, analyse e traducção de autores mais difficeis; composição e recitação, não se fallando n'aula senão esta lingua.

Grego: traducção, analyse e themas.

Continuação da chimica, incluídas noções de chimica organica.

Historia moderna.

Rhetorica e poetica: Leitura e apreciação litteraria dos melhores classicos da lingua portugueza; exercicios de estylo.

Philosophia: psychologia e logica.

Aperfeiçoamento nas linguas latina e franceza por meio da traducção e apreciação litteraria de autores classicos, e composições (uma vez por semana), não se fallando n'aula de francez senão esta lingua.

7.º ANNO.

Grego: traducção e analyse de autores mais difficeis; composições.

Historia e chorographia do Brasil.

Mineralogia e geologia.

Philosophia: metaphysica e ethica; exposição dos systemas comparados de philosophia;

Cosmographia.

Historia da litteratura em geral, e especialmente da portugueza e nacional; composição de discursos e narrações, declamação.

Aperfeiçoamento nas linguas latina, franceza e ingleza: prelecções elementares sobre a indole, formação e progresso de cada uma das referidas linguas, alternadas com a leitura, traducção e apreciação litteraria de autores classicos.

No ensino das diversas linguas a grammatica será sempre comparada com a da lingua portugueza.

Art. 3.º A distribuição por dias e horas das materias do ensino será feita segundo a tabella que, ouvidos os Reitores do Externato e Internato, organizar o Inspector Geral da Instrucção Publica, posta em execução depois de approvada pelo Ministro do Imperio.

(...)

Art. 14. A frequencia da aula de **Allemao** continúa a ser facultativa, na fórma do art. 2.º do Decreto n.º 2883 do 1.º de Fevereiro de 1862.

Art. 15. Fica supprimida a aula de **Italiano**, e bem assim o ensino de dansa.