

**RITA CRISTINA LIMA LAGES E SILVA**

**O ENSINO DE FRANCÊS NA  
INSTRUÇÃO PÚBLICA EM  
MINAS GERAIS ENTRE 1831  
E 1855**

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG**

**2007**

**RITA CRISTINA LIMA LAGES E SILVA**

**O ENSINO DE FRANCÊS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MINAS  
GERAIS ENTRE 1831 E 1855**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2007**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social**

Dissertação intitulada O ENSINO DE FRANCÊS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS ENTRE 1831 E 1855, de autoria de RITA CRISTINA LIMA LAGES E SILVA, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (Orientador) – UFMG

---

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG

---

Profa. Dra. Ceres Leite Prado – UFMG

---

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – UFPR

---

Oto Neri Borges (Coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação) –  
UFMG

Belo Horizonte, outubro de 2007

Aos meus pais, S. Antônio e D. Cota, que me ensinaram o mais importante da vida.

Aos meus irmãos, Ronaldo, Romilsom (*in memoriam*), Dalila, Luciano, Lidiane, Geciane, Juliano e Júnior, cúmplices de uma trajetória construída de terra, de asfalto e de histórias, que nos fizeram e nos ainda nos fazem pessoas melhores, aos nossos olhos, sobretudo!

À Marina, minha pequena, meu encanto, cujos olhinhos sempre me dizem: “Vale a pena, vale a pena...”

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Luciano Mendes, por aceitar me acompanhar neste desafio. Admiro sua competência, seu comprometimento e, sobretudo, uma de suas maiores qualidades: o respeito ao outro. Fui agraciada ao tê-lo como orientador.

Aos professores da banca, Ana Maria Galvão, Ceres Leite Prado, Marcus A. Taborda de Oliveira e aos suplentes, Irlen Antônio Santiago e Tarcísio Mauro Vago, por aceitarem ler e avaliar o trabalho.

À Ceres Leite Prado que, com sua dedicação e interesse como professora de Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Educação da UFMG, despertou a possibilidade para que esta pesquisa tivesse lugar.

Aos professores Ana Maria Galvão e Raquel Martins da FaE/UFMG, Kazumi Munakata e Wagner Assis Valente da PUC/SP, pelas conversas e sugestões de leituras que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os amigos e amigas do Grupo de Pesquisa e Ensino em História da Educação (GEPHE), onde encontrei acolhimento, calor e amizade. A inserção nesse grupo foi fundamental na minha trajetória de pesquisa.

Aos amigos do mestrado, Marcos Campos, Paola Cunha, Kelly Lislíe, Magda Bermond, Eliane Calsavara, pela amizade e companheirismo.

Às amigas de percurso e grandes aliadas, Fabiana Silva, Marileide Lopes e Marcilaine Soares, pela ajuda e por me ouvirem sempre que precisei. Vocês são excelentes companheiras.

À Cida Gerken, pela amizade e companheirismo.

À Carminha, pelo afeto, amizade e pelas conversas sempre agradáveis em nossos encontros de pesquisa.

Ao Hércules Santos, pela solicitude e presteza.

Aos funcionários do Arquivo Público Mineiro, principalmente à Elma e à Silvana, sempre gentis.

Aos funcionários da Biblioteca da FaE e da FAFICH/UFMG, pelos serviços prestados.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, por intermédio da Rose, Adriana e Francisco, pela atenção e gentileza sempre.

À Maria Cristina Lages, pelas leituras e sugestões.

À Tucha e à Aline pelos cuidados com a revisão e com a formatação do texto.

Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa.

A todos os familiares e amigos que me acompanharam e me incentivaram neste percurso.

À Ana Rosa, por me ajudar a cuidar da Marina e da minha casa nesse processo. Sem o apoio dela eu teria todas as dificuldades.

À família do Dener, principalmente à D. Anita e à Renata, por todas as vezes que precisei delas e sempre fui atendida.

Ao Dener, por caminhar comigo, pelo apoio em todos os sentidos. Obrigada por entender minhas ausências e por respeitar meus limites.

À minha filha, minha pequena Marina, que, com seus beijos e abraços voluntários, trazia calma e perseverança nos momentos mais áridos.

À minha família, meu pai, minha mãe, meus irmãos. Vocês são o meu porto seguro. Onde sempre estou. Onde me encontro.

*Mas o sertão era para, aos poucos e poucos, se ir obedecendo a ele; não era para à força se compor. Todos que malmontam no sertão só alcançam de reger em rédea por uns trechos; que sorrateiro o sertão vai virando tigre debaixo da sela. Eu sabia, eu via.*

Guimarães Rosa.

## RESUMO

O objetivo com este estudo foi investigar o processo de escolarização da língua francesa na instrução pública da província de Minas nas primeiras décadas do século XIX. Evidenciava-se nesse período uma ambiência cultural marcada por forte influência francesa que se dava, sobretudo, pela circulação e usos de impressos, o que apontava a França como grande produtora e comerciante de conhecimentos. É nesse contexto que a língua francesa foi proposta e instituída como disciplina escolar na instrução pública em 1831, constituindo-se, portanto essa data, como a demarcação inicial da pesquisa. Para compor o recorte temporal foi considerado o discurso apresentado no relatório ao presidente da Província, em 1855, no qual pôde ser percebido um “balanço” do estado da instrução, considerando os últimos trinta anos como período de grandes “avanços” neste campo. Tendo em vista, entretanto, que o francês já era ensinado nos colégios religiosos, a inserção dessa língua na instrução pública será compreendida com base em uma continuidade de práticas e não como a gênese desse saber no processo de escolarização de Minas Gerais. Tomaram lugar central nas análises empreendidas: a produção de uma legislação que institui o ensino da língua e promove a “passagem” de uma prática cultural para um saber escolarizado e a relação desse processo como o contexto cultural; a organização escolar na qual se assenta o ensino do francês; o papel dos sujeitos escolares na configuração da disciplina; as práticas de ensino, considerando, sobretudo, qual saber será selecionado para o ensino da língua, como esse saber é apropriado para os usos escolares e em que medida esses usos se articulam com os não escolares. Os resultados obtidos neste trabalho contribuirão para a compreensão do processo de escolarização da província de Minas Gerais.

.



## RÉSUMÉ

Avec cette recherche on a eu le but d'étudier le processus de scolarisation de la langue française dans l'instruction publique de la Provincia de Minas Gerais pendant les premières décennies du XXe siècle. Se donnait à voir dans cette période une ambiance culturelle marquée par une forte influence française qui se montrait surtout par la circulation et usage des imprimés, ce qui indiquait la France comme la grande productrice et marchande de connaissances. C'est dans ce contexte que la langue française est proposée et instituée comme discipline scolaire dans l'instruction publique en 1831. Lorsqu'en 1855 on peut se rendre compte – à travers un compte rendu de l'état de l'instruction dirigée à la Presidence – d'un discours qui évalue les trois dernières décennies comme une période de fort progrès de l'instruction, cette donnée a été prise pour composer la limite temporelle de la recherche: 1831 – 1855. Il faut pourtant tenir en compte que le français était déjà enseigné dans les collèges religieux, ce qui conduise à considérer l'insertion de la langue dans l'instruction publique pas comme une genèse de la disciplina dans le processus de scolarisation de Minas Gerais mais en tant qu'une continuité de pratiques. Se trouveront dans le centre des analyses proposées: la production d'une législation qui prescrit l'enseignement de la langue et institue le "passage" d'une pratique culturelle à un savoir scolarisé, et la relation de ce processus avec le contexte culturel; l'organisation scolaire dans laquelle se place l'enseignement du français; le rôle des sujets scolaires dans la configuration de la discipline; les pratiques d'enseignement, en considérant, surtout, quel savoir sera sélectionné pour l'enseignement de la langue, comment ce savoir est-il approprié pour les usages scolaires, et dans quelle mesure ces usages vont-ils s'articuler avec ceux pratiqués hors de l'instruction. Les résultats obtenus par ce travail contribueront à la compréhension du processus de scolarisation de la Provincia de Minas Gerais.

## **ABSTRACT**

This study aims at investigating the process which included the French language in the public schools of the province of Minas Gerais in the early decades of the XIX century. During that time, a strong cultural influence of the French language was marked by the circulation of printed materials, which suggested France as being a powerhouse when it came to both knowledge production and commercialization. It is in such context that the French language emerged as a public school subject in 1831. A report, of that time, by the presidency of the province, assessing the last 30 years of public education in the province helped establish this study's time frame. Bearing in mind that the language was already being taught in religious schools, its inclusion in the curriculum of public schools will be regarded as a continuance of practices and not as the backbone of the matter. The cornerstones of such analysis will be: the creation of the legislation regulating the teaching of the language, its transition from a cultural asset to a school subject, the framework upon which the teaching of the language was based, the role the school actors played in the configuration of the language as a school subject; the teaching practices focusing on the contents elected to be taught, and so on. The results found in this study will contribute to help understand the process which instituted the French language as a school subject in the province of Minas Gerais.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 –	Consulta pública (1843-1856) – Consultas por língua.....	29
QUADRO 1 –	Distribuição das <i>aulas avulsas</i> de língua francesa na província de Minas Gerais, no século XIX.....	70
QUADRO 2 –	Quadro de disciplinas do Colégio Nossa Senhora d’ Assumpção.....	80

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

APM – Arquivo Público Mineiro

CGP – Conselho Geral da Província

IP – Instrução Pública

PP – Presidência da Província

SP – Seção Provincial

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 UM SABER EM CIRCULAÇÃO: OS USOS, COMO E ONDE ELE CIRCULA</b>	<b>27</b>
<b>2.2 De uma prática cultural a um saber escolarizado.....</b>	<b>27</b>
<i>2.2.1 A prática da língua francesa percebida nos estudos que tratam da influência francesa em Minas Gerais e no Brasil no século XIX.....</i>	<i>27</i>
<i>2.2.2 Circulação e prática de um saber na província de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX.....</i>	<i>35</i>
<i>2.2.2.1 Pelas impressões do viajante.....</i>	<i>36</i>
<i>2.2.2.2 Pelos estudantes mineiros na Europa.....</i>	<i>37</i>
<i>2.2.2.3 Pelos livros para a Biblioteca de Ouro Preto.....</i>	<i>38</i>
<i>2.2.2.4 Pelos periódicos mineiros.....</i>	<i>43</i>
<i>2.2.2.5 Das traduções de autores franceses.....</i>	<i>44</i>
<i>2.2.2.6 Das epígrafes.....</i>	<i>44</i>
<i>2.2.2.7 Dos anúncios .....</i>	<i>47</i>
<i>2.2.2.8 Venda de livros.....</i>	<i>47</i>
<i>2.2.2.9 Aulas particulares.....</i>	<i>49</i>
<i>2.2.2.10 Outros anúncios de aulas particulares de francês.....</i>	<i>50</i>
<i>2.2.2.11 Outros serviços e mercadorias (ao modo de Gilberto Freyre).....</i>	<i>51</i>
<b>3 A CONFIGURAÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA COMO SABER ESCOLAR NA INSTRUÇÃO PÚBLICA.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 Produção de práticas ordenadoras.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2 Práticas precedentes à produção do francês como saber escolar da instrução pública em Minas Gerais.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 Breves considerações sobre práticas produtoras e fundadoras do francês como disciplina escolar na instrução pública em Minas Gerais.....</b>	<b>64</b>

<b>4 A INSERÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NA ESCOLA</b>	
<b>SECUNDÁRIA: AS AULAS AVULSAS E OS COLÉGIOS.....</b>	68
<b>4.1 O ensino do francês nas aulas avulsas.....</b>	69
<b>4.1.1 Redes de regulamentação das aulas avulsas.....</b>	74
<b>4.2 O ensino da língua nos colégios.....</b>	77
<b>4.3 Considerações sobre o quadro de saberes no qual se insere o ensino da língua francesa.....</b>	85
<b>5 OS SUJEITOS ESCOLARES E A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA.....</b>	87
<b>5.1 Espaços e tempos escolares na configuração de uma disciplina.....</b>	90
<b>5.1.1 As aulas avulsas: espaços e tempos em construção.....</b>	90
<b>5.1.2 A constituição dos tempos e dos espaços do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção.....</b>	96
<b>5.1.3 Dimensões temporais em confronto.....</b>	98
<b>5.2 Os professores públicos de língua francesa.....</b>	102
<b>5.3 As práticas de ensino.....</b>	107
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	122
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	128
<b>FONTES IMPRESSAS E MANUSCRITAS.....</b>	134
<b>ANEXOS.....</b>	138
<b>Anexo 1 – EXAME DE ALUNO DA AULA PÚBLICA DE FRANCÊS DE MARIANA.....</b>	139
<b>Anexo 2 – MAPA DA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS .....</b>	141

## 1 APRESENTAÇÃO

[...] É facil apreciar o estado das sciencias, e letras na provincia de Minas Geraes. [...] O que era a instrucção publica da provincia de Minas Geraes, até o anno de 1822 em que foi proclamada a emancipação politica do Imperio do Brazil? Quaes erão as fontes, em que os Mineiros podião beber os conhecimentos necessarios á perfeição dos diversos estados de sua vocação?

Para uma provincia, cuja população se computava nesse tempo em 800 mil habitantes pelo menos, [...] Primeiras letras, Latim, e Philosophia, eis os unicos conhecimentos garantidos aos Mineiros no estado colonial. Era em verdade deploravel semelhante situação!

[...]

Neste segundo periodo começou a activar-se, e a desenvolver-se o gosto da literatura Franceza, Ingleza, e Italiana até então absolutamente desconhecidas dos Mineiros: desseminou-se a instrucção primaria pelos lugares mais remotos da Capital, em cumprimento da garantia constitucional: creião-se algumas Cadeiras para o ensino de outros ramos de conhecimentos, como Mathematicas, Anatomia, Dezenho, Francez, Inglez, Geographia, e Historia, e augmentou-se o numero das de Philosophia e Rhetorica.

[...] mas os que attendem para o que eramos a 30 annos, para o que temos sido neste espaço, e para o que podemos ser em um futuro bem proximo, esses tem todos os elementos para uma ajustada aprecciação do desenvolvimento intellectual da juventude Mineira; esses só tem motivos para se encher de nobre orgulho na consideração de que nascerão em Minas, que eu chamarei – Patria das Sciencias, e das Bellas Letras. [...] (Trecho do relatorio do estado da instrucção publica, e particular da provincia de Minas Geraes no anno de 1854 apresentado ao illustrissimo e excellentissimo Senhor Doutor Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos M. D. Presidente da mesma provincia pelo Chantre – Antonio José Ribeiro Bhering a 25 de fevereiro de 1855.)

### **O Snr. Bhering**

Sendo de grande interesse á mocidade Mineira que se destina á carreira da Magistratura o estabelecimento de todas as Cadeiras de Estudos preparatorios, sem os quaes, não pode facil e comodamente progredir nas Sciencias Políticas e Sociais da Academia Paulistana, e estando já creada na Cidade de Mariana as Cadeiras de 1as Letras, Gramática Latina, Rhetórica, e no Ouro Preto as Filosofia, e Geometria, faltando unicamente uma Cadeira de Gramática Francesa para complemento dos ditos Estudos preparatórios: o Conselho Geral da Provincia de Minas, desejando facilitar á mocidade Mineira todos os meios de instrucção, e cortar todos os encomodos, q' resultão do isolamento das Cadeiras em diferentes pontos da Provincia, resolveo o seguinte

### **Proposta**

Artigo 1º A Cidade de Marianna fica considerada como centro de Estudos preparatórios da Província.

Artigo 2º Para esta Cidade serão removidas as Cadeiras de Geometria, e Filosofia já creadas no Ouro Preto.

### **Artigo 3º Fica creada igualmente uma Cadeira de Francez**

Artigo 4º Os professores destas Cadeiras gozarão de todos os benefícios concedidos pela Lei de 15 de outubro de 1827 aos professores de Primeiras Letras. (Salla do Conselho Geral 10 de Janeiro de 1831= Bhering). (MINAS GERAIS, CGP 4, p. 46-47, Grifo nosso)

Seria possível encontrar um fio condutor entre esses dois discursos, produzidos pelo mesmo sujeito e separados por mais de duas décadas, e, assim, reconhecê-los como componentes de uma mesma trama, de um mesmo tecido? Seriam eles compostos de elementos da mesma natureza, que se convergiriam em um movimento de causa/efeito, enunciado por aquele que os produz?

Uma vez identificada nesse discurso de 1855 uma tentativa de reversão do olhar, explicitando, pois, um desejo de avaliação, de balanço – o que seria, de fato, uma proposta de expor as causas e os efeitos –, será essa tentativa de reversão do olhar, esse fio condutor ou, talvez, mediador, entre os dois discursos que será tomado como mote para a construção da narrativa que ora se propõe. E esse movimento de reversão, operado no espaço/tempo 1831-1855, ou, de outro modo, 1855-1831, balizará a construção da narrativa, permitindo-se, no entanto, os recuos ou avanços que se mostrarem necessários.

Mas o que se deseja narrar aqui? Ao ter como objeto de estudo *a configuração da língua francesa como saber escolar em Minas Gerais*, uma das propostas iniciais foi buscar documentos nos quais fosse possível localizar quando e como se deu a inserção desse saber no processo de escolarização da província mineira. Ao abordar no Registro das Propostas e Pareceres do Conselho Geral da província de Minas Gerais (MINAS GERAIS, CGP 4, p. 46v.), do Arquivo Público Mineiro (APM), a proposta de criação da primeira Aula Pública de francês em 1831 – que se mostrou como um dos primeiros movimentos de um vir a ser a língua francesa um saber escolarizado –, foi a demarcação temporal tomada, pois, como ponto inicial desta pesquisa. Já a escolha de uma data limite para compor o recorte dos estudos foi se delineando no decorrer da própria pesquisa, condicionada pelos elementos encontrados,



que participavam ativamente na (re)configuração do objeto de estudo em questão. E esses elementos foram mobilizados para compor as análises então empreendidas.

Partindo do processo de inserção da língua francesa entre os outros saberes ora praticados, o objetivo seguinte foi sua configuração escolar em uma perspectiva linear de construção, procurando localizar quais eram não só os componentes desse saber eleito para ser ensinado, como também as formas como foi praticado inicialmente. Nesse desenvolvimento, deparei com as questões: Quando será possível ver isso? Que elementos determinaram que já era possível saber que a língua francesa se configurava como prática escolar?

Entretanto, na realidade o que se me impunha não era tanto quando parar, e sim por que parar. Era o porquê que determinaria o quando. Esse talvez tenha sido o critério mais problemático na condução da pesquisa.

Entre as fontes indicadas para os estudos encontravam-se os Relatórios de Presidentes da Província de Minas Gerais, produzidos entre 1835 e 1889, os quais já haviam sido, na maior parte, lidos, porém sob a perspectiva mais panorâmica, destinada à escrita do projeto de pesquisa. O encontro, ou melhor, o reencontro, com o texto do relatório de Antônio José Ribeiro Bhering, de 1855 – cujo trecho foi escolhido para iniciar essa narrativa –, começou a apontar-me uma possibilidade de por que parar. Começou, portanto, nesse momento, a delinear-se uma questão à qual eu me proporia a responder. E essa tentativa de resposta se mostrava como a construção da pesquisa em si. Deparei, portanto, com um objeto que se re(configurava) quando, depois de percorridos alguns quilômetros de leitura, consegui colocar-me uma questão, quebrando, pois, aquela proposta inicial de linearidade na construção do objeto de pesquisa.

O fato de Bhering, no relatório de 1855, ter construído indagações do tipo “O que era a instrução publica da provincia de Minas Geraes, até o anno de 1822 [...]? Quaes erão as fontes, em que os Mineiros podião beber os conhecimentos necessarios á perfeição dos diversos estados de sua vocação?” impeliu-me a tomar seu olhar não como ponto de chegada para a construção do tempo da pesquisa, e, sim, como olhar de retrocesso, que mira o passado, bem definido em suas palavras, a partir do ano de 1822, da independência do Brasil, considerado como momento fundador para o avanço de um projeto de escolarização do país:

*Primeiras letras, Latim, e Philosophia, eis os unicos conhecimentos garantidos aos Mineiros no estado colonial. Era em verdade deploravel semelhante situação! [...]*

*Neste segundo periodo começou a activar-se, e a desenvolver-se o gosto da literatura Franceza, Ingleza, e Italiana até então absolutamente desconhecidas dos Mineiros: desseminou-se a instrucção primaria pelos lugares mais remotos da Capital, em cumprimento da garantia constitucinal: crearão-se algumas Cadeiras para o ensino de outros ramos de conhecimentos, como Mathematicas, Anatomia, Dezenho, Francez, Inglez, Geographia, e Historia, e augmentou-se o numero das de Philosophia e Rhetorica.*

[...] mas os que attendem para o que eramos a 30 annos, para o que temos sido neste espaço, e para o que podemos ser em um futuro bem proximo, esses tem todos os elementos para uma ajustada apreciação do desenvolvimento intellectual da juventude Mineira. (Grifos nossos)

É esse olhar de apreciação, que explicita o efeito de uma causa, que tomo de empréstimo para empreender um estudo de como *a língua francesa teria se configurado como saber escolar em Minas Gerais, no século XIX*, em meio a esses “avanços”, os efeitos, de um projeto estabelecido, a causa. Não houve, porém, na minha apreciação, a preocupação de demonstrar uma relação direta, como o sujeito Bhering o faz, de efeito/causa, de “ganhos” ou “avanços”.

Sobre a ação e organização da classe política dirigente da província mineira, voltada para a implementação de um projeto amplo de escolarização no período imediato posterior à independência, centrado, então, na ação do Conselho Geral da província de Minas Gerais,<sup>1</sup> do qual Bhering era membro, os estudos de Inácio *et al.* (2006, p. 92) vão considerar tal fato como momento determinante no processo de escolarização no Brasil. Para isso, lançam mão do conceito de *discurso fundador*, de Orlandi (1993, p. 13) que afirma a idéia de um “discurso que cria uma nova tradição, re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra.” E partindo do que Orlandi afirma de que os discursos fundadores implicam a desautorização do sentido anterior (p.13), podemos classificar claramente no discurso de Bhering, em 1855, uma *desautorização* do que significava a instrução pública na colônia.

Ao retroceder o olhar, pode-se ver, quando ele diz “mas os que attendem para o que eramos a 30 annos, para o que temos sido neste espaço”, o projeto de escolarização da província, empreendido no pós-independência como o momento fundador de uma nova realidade que se tornou possível na concepção dele. E nesse investimento, encontra-se a

<sup>1</sup> Sobre a ação do Conselho Geral da Província, ver estudos específicos de Sales (2005).

proposta de ensino da língua francesa, em 1831, como um dos elementos constituidores da causa.

Contudo, é preciso deixar explícito que, como a leitura de algumas bibliografias sobre o processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX indicava a presença de colégios particulares religiosos, na província, antes de 1831 e, com isso, a possibilidade de uma prática anterior da língua francesa nesses estabelecimentos, foi necessário que o meu olhar, ao percorrer o caminho apontado pelo discurso do sujeito Bhering, se fizesse de modo desconfiado. Não pelas inerências da mineiridade, e, sim, pela posição exigida do pesquisador; aquela do olhar crítico, rigoroso... Desconfiança impulsionada, sobretudo, pelo emprego do termo “absolutamente”, quando ele afirma que a “literatura Franceza, Ingleza, e Italiana até então *absolutamente* desconhecidas dos Mineiros”. Portanto, precisava o olhar se estender e procurar ver o que estava posto. (Grifo nosso)

Acrescenta-se a isso o fato de ser o sujeito Bhering participante de uma elite política que, empenhada em um projeto de escolarização da província, e da nação, não o fazia isenta de interesses. A partir de então, encontrei-me dentro de um invólucro de espaço/tempo que poderia ser rompido diante da necessidade de extensão do olhar, para poder, assim, compreender e responder melhor à questão da pesquisa.

Quanto às bibliografias, Mourão (1959, p. 159), por exemplo, cita o programa das matérias do Colégio do Caraça de 1822 – no qual consta o ensino da língua francesa – como um dos mais antigos da província. Em relação aos documentos pesquisados, localizei no fundo da Instrução Pública do APM um mapa escolar do Colégio de Congonhas – pertencente à mesma Congregação do Caraça – que indica o ensino de francês desde 1828.<sup>2</sup> Isso posto, faz-se necessário afirmar que não há uma preocupação, na pesquisa, em determinar a gênese da língua francesa como disciplina escolar em Minas Gerais, e sim em tratar da sua inserção na instrução pública a partir de 1831.

Se a questão apresentada encontra-se agora bem definida, ou seja, tratar da configuração da língua francesa entre 1831-1855, sendo o ano de 1831 a criação da primeira Aula Pública de língua francesa em Minas Gerais, o que não se deve perder de vista ao tentar trazer respostas à questão é se perguntar até que ponto a inserção do francês no ensino público significaria mais uma continuidade de uma prática já instalada nos colégios religiosos. Ora, aqui, então, refina-se ainda mais a proposta da pesquisa: Como se processa a configuração da

---

<sup>2</sup> O documento faz parte das correspondências recebidas pela Instrução Pública, cuja caixa traz a rubrica “Colégios Particulares; código: IP 1/3, cx 34 – pacotilha 2”.

língua francesa em seu movimento de expansão para a instrução pública a partir de 1831 até 1855, período avaliado de “grandes ganhos” para a instrução pública?

Procurando encontrar nesse espaço/tempo recortado, mas que ao mesmo tempo mira o seu entorno – de outros tempos, de outros espaços –, elementos que permitissem responder à questão proposta, não me preocupei em percorrer somente uma rota linear, voltando o olhar somente para o que foi organizado e pensado para uma prática escolar da língua. Na medida do possível, procurei saber o porquê da entrada desse saber na instrução pública. Além de julgar também fundamental, para melhor compreensão do objeto de estudo, atentar para a organização escolar na qual se inseria o ensino de francês.

Ao empenhar-me, pois, pela busca da *configuração da língua francesa como saber escolar na instrução pública em Minas Gerais*, esta pesquisa poderia definir-se, eminentemente, como uma história disciplinar da língua francesa. Digo eminentemente porque esse estudo é perpassado por algumas outras linhas de investigação, o que denuncia o caráter de *carrefour* historiográfico da História da Educação. E quais seriam, então, as outras linhas que constituiriam esse cruzamento, cujo ponto de intercessão é a história do francês como disciplina escolar?

Nessa constituição da história escolar do francês, intercederam linhas da história do livro e da leitura, uma vez que foi propósito nesta pesquisa procurar pela materialidade, constituída também de escritos e livros, que compunha o ensino. A palavra livro foi tomada, na maior parte dos discursos, por *compêndio* e escritos, por *composições*, designações que, em si, merecem uma busca de um entendimento mais aprofundado. E eu quis saber o como e o porquê desses escritos, produzidos para e pelos sujeitos escolares, no momento em que me propus a dar conta do funcionamento escolar do francês.

Já quando busquei entender a inserção do ensino da língua em um projeto amplo de escolarização, empreendido pelos grupos políticos da província mineira, e procurei ir além do funcionamento escolar do saber, atentando para o processo de mobilização da língua francesa como disciplina escolar para a instrução pública, à pesquisa intercedia o olhar da história política.

Falar das linhas intercessoras dos estudos é falar de um processo mais longo, com vários antecedentes. É necessário, talvez para o meu próprio entendimento desse processo, falar da linha percorrida até chegar a esse ponto central do *carrefour*, onde eu mesma me encontro intercedida. Como cheguei até aqui?

O interesse pelo tema foi despertado no decorrer da disciplina Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras, ainda durante a graduação, com base em uma atividade desenvolvida, cujo objetivo era realizar um *histórico de métodos e manuais de ensino de línguas estrangeiras*. Com esse fim, foram apresentados à turma vários manuais utilizados desde o início do século XX. Buscava-se então discutir a variedade de métodos de ensino de línguas, o que foi muito pertinente, uma vez que diversos alunos já lecionavam, na época, em cursos livres ou em projetos de extensão da Faculdade de Letras. O que era o meu caso, como professora de francês do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (Cenex/Fale). No decorrer da atividade, deparei com alguns questionamentos: Por que, no decorrer do tempo, foram sendo utilizados métodos diferentes para ensinar/aprender uma língua estrangeira? Que fatores determinavam que, no início do século XX, gramática e tradução fossem ensinadas e, atualmente, quais fatores determinam que se deve privilegiar a comunicação?

Mobilizada para a pesquisa, quis aproximar-me um pouco mais da história dos métodos utilizados no ensino de línguas no Brasil. Serviu-me de importante referencial, na época, a obra *Didática especial de línguas modernas*, de Valnir Chagas, publicada em 1967. O autor se propõe a fazer um estudo sobre o ensino de línguas que começa, conforme a divisão por ele proposta, “antes da Renascença até os nossos dias”; no caso, até a década de 1960, quando a obra foi publicada. A respeito dos métodos de ensino empregados, há um capítulo sobre a “Evolução do ensino de línguas no Brasil,” o qual se encontra dividido em: “O Ensino de Línguas antes de 1931” e “Reforma de 1931 e a experiência do Colégio Pedro II”.

O que implicou essa divisão foi a Reforma Francisco Campos, de 1931, na qual constam 33 “Instruções Metodológicas” para o ensino de línguas modernas, propondo a adoção do *método direto* ou “o ensino da língua na própria língua”. Chagas (1967, p. 111-112) pondera que as circunstâncias – o número exíguo de horas reservado ao ensino dos idiomas modernos e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica – “transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta”, mas que essa reforma viria se transformar em um marco, uma vez que as novas idéias que passaram a circular sobre o ensino de línguas modernas já não mais permitiam que “recuássemos à rotina do período anterior”, no qual “ainda se estudava línguas vivas, no Brasil, exatamente como se aprendia o latim ou o grego em plena Renascença”. A rotina à qual o autor se refere reduzia o ensino dos

idiomas modernos ao estudo da “tradução e gramática”, assim como o era para as línguas clássicas (p. 78).

O fato é que tentar compreender os processos de escolarização nos quais estava inserida a disciplina que eu lecionava mostrava-se imperativo e despertava-me o interesse para a pesquisa. Desempenhou um papel fundamental na minha trajetória e na configuração do objeto de pesquisa a participação no Grupo de Estudos Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Faculdade de Educação da UFMG. Nos eventos de pesquisa promovidos pelo grupo, encontrei respaldo para os meus estudos, principalmente ao ter conhecimento do campo da *história das disciplinas*. Nesse processo, a leitura do livro *História das disciplinas escolares no Brasil*, que apresenta um acúmulo de trabalhos nesse campo, organizado por Oliveira e Ranzi (2003), foi fundamental para minha inserção na pesquisa.

Encontrando-me finalmente no desenvolvimento do estudo proposto, vali-me do conjunto de pesquisas concernente não só ao campo de investigação das disciplinas escolares, mas também àquele que diz respeito ao processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX.

Ao querer investigar a história do ensino do francês, justifico, pois, as palavras de Chervel (1990) quando afirma que, geralmente, nas pesquisas sobre disciplinas escolares, há uma tendência de que essas sejam realizadas pelos docentes em favor de uma história de sua própria disciplina.

Discorrendo sobre o processo de escolarização em Minas Gerais, Faria Filho (2003, p. 93) aponta a escassez de pesquisas sobre disciplinas escolares nesse domínio:

Infelizmente, na maioria absoluta das ‘disciplinas escolares’ que compõem os programas da instrução primária e secundária, temos apenas o esboço de um ou outro trabalho. Desde o ensino dos saberes elementares (ler, escrever e contar) até o ensino de filosofia e retórica no secundário, muito precisamos avançar em nossas pesquisas para podermos melhor dimensionar a contribuição das disciplinas para a configuração da forma escolar e do processo de escolarização entre nós.

O autor indica os estudos sobre a história da Educação Física como saber escolar aqueles que têm mais contribuído para preencher essa lacuna na história da Educação em Minas Gerais. Entre os trabalhos realizados, podemos citar os de Vago (2002; 1997), sobre a inserção e a constituição da ginástica na cultura escolar mineira, além dos trabalhos de Lisboa (2004) sobre a “gymnastica no Gymnasio Mineiro”. Atualmente, constata-se também um

avanço no que diz respeito aos saberes elementares. Nesse sentido, contamos com os estudos de Inácio (2004) sobre o ensino da leitura e da escrita em Minas Gerais no século XIX.

É minha pretensão, portanto, neste trabalho, contribuir com elementos novos que permitam a melhor compreensão do processo de escolarização em Minas Gerais.

Não deixando de considerar as linhas intercessoras do objeto de estudo proposto, é pertinente questionar se o campo de investigação, no qual se encontra inserido, poderia definir-se como o da história das disciplinas e/ou da história do currículo. Souza (2005, p. 82) questiona:

É necessária a escolha ou o pesquisador da história da educação pode se situar hoje em uma zona de encontro entre diferentes investigações sobre o conhecimento selecionado e transmitido nas instituições educativas produzidas em contextos socioculturais e intelectuais diferentes?

As diferentes perspectivas apresentadas a seguir situam as orientações teórico-metodológicas a serem tomadas como referenciais para o melhor entendimento do objeto em questão.

Segundo Souza (2005), as pesquisas em história do currículo têm sido realizadas principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, em conformidade com uma tradição cultural de pesquisa. Na Inglaterra, a história do currículo trata, especialmente, das disciplinas do ensino secundário. Já nos Estados Unidos, os estudos priorizam a história do conhecimento/pensamento sobre o currículo, sendo os estudos sobre as práticas das propostas curriculares pouco privilegiados. O interesse pela história das disciplinas tem aí se manifestado, principalmente, nas últimas duas décadas.

Por sua vez, a história das disciplinas escolares tem se constituído, de acordo com as análises de Souza (2005), em um campo autônomo de pesquisa nos países europeus, particularmente na França, vinculada à noção de cultura escolar.

Partindo do pressuposto de que as diferentes maneiras de conceber o currículo ou uma disciplina escolar determinarão os diferentes tratamentos que lhe são conferidos no processo de investigação, serão aqui brevemente apresentadas as perspectivas de estudo desenvolvidas pelos principais estudiosos do tema, buscando, pois, atentar não só para distanciamentos, como também para possíveis confluências de fundamentos.

De acordo com a tendência inglesa de pesquisa, serão indicadas as orientações de Goodson (1995), que propõe uma história social do currículo. Entre os pesquisadores franceses das disciplinas escolares, destacam-se os estudos de Chevallard (1991), Chervel (1988), Dominique Julià (2002), Forquin (1992; 1993) e Arnaud (1989).

Ao desenvolver estudos sobre a didática da matemática, Chevallard (1991) analisa a passagem da Matemática erudita ou proveniente do saber científico para a Matemática ensinada. Para tal, ele introduz a concepção de *transposição didática*. Conforme as orientações desse autor, todo projeto social de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de *conteúdos de saberes* como *conteúdos a serem ensinados*. Os conteúdos de saberes designados a serem ensinados, geralmente, preexistem ao movimento que os prescrevem como tais. Esse conhecimento, entretanto, sofre transformações adaptativas que vão torná-lo apto às necessidades suscitadas pelo ensino. Conseqüentemente, a didática tem por objetivo fundamental criar formas de transpor o conhecimento científico para a escola, da maneira mais adequada possível. Essa transformação do saber científico em saber a ser ensinado é denominada *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Tanto Julià (2002) quanto Chervel (1990) rejeitam essa idéia de uma disciplina escolar como mera *transposição didática*. Esses autores concebem as disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas e deslocam o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido em uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares se formariam no interior dessa *cultura escolar*, possuindo objetivos próprios e, muitas vezes, irredutíveis aos das *ciências de referência*. Em suas argumentações, Chervel concebe a escola como uma instituição que obedece a uma lógica particular e específica e da qual participam vários agentes, tanto internos, como externos, mas que deve ser entendida como lugar de produção de um saber próprio (CHERVEL, 1990).

As disciplinas escolares, nesse contexto, não podem, segundo esse autor, ser entendidas como simples metodologias. Sua história deve ser analisada como parte integrante da *cultura escolar*, para que possa ser compreendida e, assim, compreender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e com a sociedade. Conteúdos e métodos não podem ser entendidos separadamente e, ainda, os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em um “outro lugar”,



mesmo que possuam relações com esses outros saberes ou ciência de referência. A análise da história de uma disciplina escolar deve, para ele, ser problematizada com base em três aspectos: a gênese da disciplina, o(s) objetivo(s) e o funcionamento.

Situados na confluência da história do currículo com a história das disciplinas escolares encontram-se os estudos de Goodson (1995), o qual propõe uma investigação sócio-histórica dos saberes escolares. Ele sustenta que, para a compreensão do currículo, é fundamental estabelecer as relações entre as determinações em um nível macro do sistema educacional com o micronível, pelos estudos de casos históricos sobre disciplinas escolares,<sup>3</sup> condição que permite apreender as mudanças ou as permanências escolares.

Imbricadas nessas duas dimensões (macro/micro) encontram-se análises importantes empreendidas por Goodson (1995) sobre o que o autor denomina de currículo pré-ativo (o escrito) e o ativo (o praticado). A propósito do currículo escrito ele afirma:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito à mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito à modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 1995, p. 21).

Ainda sobre o currículo escrito, esse autor chama atenção para os conflitos sobre sua definição, que seriam prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. Esses conflitos têm, ao mesmo tempo, um significado simbólico e um significado prático, quando “publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 17). Além disso, conforme seus pressupostos, o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática (o ativo) procura contradizer ou transcender a definição pré-ativa.

Ao direcionar, portanto, o foco das suas análises também para o currículo praticado na sala de aula, Goodson se aproxima das orientações de Chervel (1990), à medida que se interessa também pela disciplina que é praticada e construída no cotidiano escolar.

---

<sup>3</sup> Cf. os estudos sobre a biologia como ciência acadêmica em: Goodson (1995a, p. 116-132); sobre os estudos da geografia cf.: Goodson (1995b, p. 160-183).

Assim como as de Goodson, as perspectivas de investigação de Forquin (1992), que se fundamentam em análises sócio-históricas dos saberes escolares, estabelecem uma compreensão das disciplinas escolares para além do campo exclusivo da instituição escolar. Nesse sentido, Forquin considera a conformação de dois campos nos quais estariam inscritos os saberes escolares – um *campo escolar*, construído pelos agentes que dele faziam parte e que determinaria a constituição e prática dos saberes escolares, aproximando-se aí, portanto, da perspectiva de Chervel, porém ampliando o foco de análise quando indica a existência de um segundo campo; e *o social*, externo à escola, formado por grupos sociais heterogêneos, com interesses divergentes, que veriam a escolarização como um trunfo social, político e simbólico (FORQUIN, 1992, p. 39-40).

Por outro lado, os fundamentos de Forquin se distanciam tanto daqueles de Chervel, quanto daqueles de Goodson, no que diz respeito à constituição de uma disciplina escolar. Partidário, pois, da concepção de uma disciplina como *transposição didática*, Forquin (1993, p. 16, grifos do autor) aproxima-se de Chevallard:

Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo), a elaboração de todos os elementos de saberes ‘intermediários’, que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias, mas necessárias, [...] já que destinados a desaparecerem na etapa seguinte, para a qual eles terão assegurada a passagem.

Já o pesquisador Arnaud (1989, p. 29-34), ao empreender um estudo sobre a história da disciplina escolar de Educação Física na França, apresenta as orientações teóricas tomadas na condução de suas pesquisas, que segundo ele, poderiam ser impostas na constituição da história de todas as disciplinas escolares. Afirma que as novas disciplinas escolares, no movimento de integração nos programas de ensino, devem respeitar aí as normas e os usos “escolares”, e que, a partir de então, uma nova disciplina tem muito mais chances de ser reconhecida e legitimada à medida que ela incorpora os signos distintivos da “ortodoxia escolar”. Seguindo essas orientações, exige-se do pesquisador examinar, de uma parte, a problemática da integração escolar e, de outra, a assimilação das regras do “jogo escolar”.

No desenvolvimento de cada capítulo deste trabalho será empreendido um esforço de, ao tratar da *configuração da língua francesa como saber escolar na instrução pública em Minas Gerais, no século XIX*, mobilizar as orientações teórico-metodológicas do campo da *história das disciplinas escolares* que melhor contribuam para o entendimento do objeto de estudo. Por outro lado, mostra-se também pertinente pensar em que o estudo do ensino da língua em Minas Gerais poderia contribuir para a melhor compreensão das teorias do campo.

## **2 UM SABER EM CIRCULAÇÃO: OS USOS, COMO E ONDE ELE CIRCULA**

### **2.2 De uma prática cultural a um saber escolarizado**

A questão acima poder ser ela desdobrada em duas outras que compõem a discussão central do campo de pesquisa das disciplinas escolares. A primeira: por que a escola ensina o que ensina, ou seja, por que um saber entra na escola? A segunda: o que a escola ensina, quer dizer, de que maneira pode ser entendida a mobilização dos conteúdos de um saber, uma vez que esse já foi selecionado para ser praticado na escola?

Portanto, um dos objetivos principais neste capítulo é trazer, com base no caso da *configuração do francês como saber escolar na instrução pública em Minas Gerais, no século XIX*, elementos que contribuam para a melhor compreensão dessas questões da pesquisa.

Partindo do pressuposto de que a prática cultural da língua francesa, desdobrada nos mais diversos usos e circulação desse saber no Brasil e na província de Minas Gerais, no século XIX, teria funcionado como elemento propulsor no movimento de escolarização do francês pela instrução pública em Minas, um dos objetivos com esta pesquisa foi ir ao encontro dessa prática – vislumbrada seja por um acúmulo de pesquisa concernentes ao tema, seja pela leitura dos periódicos da época, ou ainda em outras possíveis fontes documentais.

#### ***2.2.1 A prática da língua francesa percebida nos estudos que tratam da influência francesa em Minas Gerais e no Brasil, no século XIX***

Sobre um possível acúmulo de estudos referentes ao tema proposto neste capítulo, muitos foram os trabalhos encontrados. Serão indicados alguns deles, que tratam tanto da prática da língua quanto da influência da cultura francesa no Brasil e em Minas Gerais, do final do século XVIII ao longo do século XIX.

Discutindo sobre as relações e implicações dos intelectuais na sociedade e na política, no âmbito Brasil-França, Costa (2003) fala das rotas de peregrinações que se deram, sobretudo, no final do século XVIII e de viagens de intelectuais no século XIX, apontando diferentes características para os dois movimentos. A peregrinação “explorava a afinidade existente entre o processo de *formação dos intelectuais* como categoria social e como carreira, e o de *formação do sentimento nacional*” (COSTA, 2003, p. 58, grifos da autora). Já a viagem “passa a ser entendida não apenas como estratégia de autoconhecimento, mas também de conhecimento objetivo e científico do mundo, a partir das duas grandes correntes que alimentam de forma combinada e contraditória o século XIX, o Romantismo e o espírito científico” (p. 62).

Segundo a autora,

a partir das primeiras décadas do século XIX, a atração pela América do Sul foi muito intensa nos roteiros dos viajantes. Esse movimento associa-se em primeiro lugar à atração que exercia sobre cientistas e geógrafos, um continente que ficara fechado à exploração de estrangeiros durante todo o período colonial (p. 64).

É importante destacar, no caso do Brasil, a abertura dos portos às nações estrangeiras em 1808, para melhor entender a intensificação das relações Brasil/França nos mais diversos domínios a partir de então.

Ainda segundo Costa (2003, p. 64, grifos nossos),

Com o fim das Guerras Napoleônicas, a motivação científica francesa ganha corpo e a ela não era estranha essa motivação econômica e geopolítica. Com as guerras coloniais do fim do século XVIII e a venda da Louisiana em 1812, os franceses haviam sido praticamente expulsos da América do Norte, enquanto, com os movimentos de Independência, assistiam crescer a influência econômica e política da Inglaterra no continente. O contexto da rivalidade anglo-francesa é, assim, o mais relevante para entender a dinâmica da aproximação entre França e América do Sul, *dinâmica esta que procurou compensar a menor presença econômica com a busca de uma hegemonia no campo cultural*.

Em um estudo sobre as práticas de leitura, de instrução e de línguas no Brasil colonial, Villalta (1997) refere-se à presença francesa nesses domínios: a partir do final do século XVIII o francês passa a concorrer com o latim como língua culta, seguido de longe pelo inglês. Ele cita os relatos do viajante Saint-Hilaire, que diz ter conhecido homens

instruídos que liam autores franceses e que haviam aprendido francês sem terem tido mestres, e além disso, que o praticavam muito entre si. Ainda segundo Villalta, as obras publicadas nesse idioma passam a compor o catálogo de bibliotecas coloniais, a língua viria influenciar no léxico, como, por exemplo, naquele dos inconfidentes de 1794, que vão utilizá-la em seus discursos. Vista então como portadora de idéias revolucionárias, essa língua era considerada como perigosa para os habitantes da colônia. Sendo assim, muitas famílias proibiam seus filhos de a praticarem.

Estudos como esses de Villalta, quer tratem da história da leitura, quer dos impressos de modo geral, no Brasil, são grandes portadores de elementos sobre as mais diversas formas da circulação da língua francesa no Brasil.

Trazem esses elementos de forma expressiva as pesquisas realizadas por Schapochnik (1999) sobre as práticas de leitura na Biblioteca Pública da Corte Imperial, ou Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Para investigar algumas dessas práticas, tomou como fonte o livro de consultas públicas, no qual constava o registro, realizado pelos amanuenses, das obras retiradas. O livro, localizado na Seção de Manuscritos, trazia o título das obras solicitadas diariamente no período de 1843 a 1856.

Com base nesse fundo, Schapochnik (1999, p. 300) compõe um quadro no qual pretende indicar o movimento dos consulentes na Biblioteca, além de realizar uma tabela na qual procura “avaliar as habilidades lingüísticas dos leitores que freqüentaram a instituição”. Ainda que seja questionável a expressão *habilidades lingüísticas*, dada a necessidade de uma pesquisa mais profunda das formas de apropriação da parte daqueles leitores que retiram obras estrangeiras, a TAB. 1, a seguir, nos fornece excelentes informações sobre a circulação de obras francesas no Brasil do século XIX, além de indiciar uma grande difusão da prática da leitura em língua francesa.

TABELA 1  
Consulta pública (1843-1856) – Consultas por língua

LÍNGUA	TOTAL	%
PORTUGUÊS	12 577	65,45
FRANCÊS	5 576	29,01
LATIM	511	2,65
OUTRAS*	206	1,05
INGLÊS	173	0,90
ESPAÑHOL	172	0,89

\* Inclui: Sem identificação (141 –0,73%); italiano (40 – 0,2%); alemão (2 – 0,1%); grego (4 – 0,02).  
Fonte: SHAPOCHNIK, 1999, p. 301.

Com base nos dados apresentados, o autor comenta:

A tabela não deixa dúvidas sobre a suplantação do latim pela língua francesa.<sup>4</sup> E, em alguns casos, o domínio do francês ameaça ou mesmo supera o emprego do vernáculo, indicando simultaneamente as deficiências do mercado editorial luso-brasileiro e um misto de fascínio e necessidade que esta língua exercia nos diversos níveis de ensino (p. 301).

O autor ainda apresenta um diagnóstico identificado com base em um artigo de Gama (1844, *apud* SHAPOCHNIK, 1999. In: ABREU, 1999, p. 302), transcrito na coluna “Variedades” do *Jornal do Commercio do Rio de Janeiro*, não só do ensino da língua portuguesa, considerado deficiente, como também do ensino de línguas, definido como precário:

O que nos falta é haver quem faça instruir, antes de tudo, a nossa mocidade em sua língua nacional. Qual é ordinariamente a nossa educação a este respeito? O menino apenas lê na escola quatro regrinhas, a que dão o nome de *grammatica* portugueza, e sem mais nenhum conhecimento da língua materna, do que o usual e do gosto *commum* miseravelmente amalgamado com inúmeros barbarismos, solecismos e gallicismos, passa logo a estudar mui superficialmente o latim, e dali o francez e mais francez. O jovem lê por outros livros: e o resultado de tudo isso é ficar fallando uma geringonça ridícula, que nem é francez nem portuguez. [...]

As escolas e mestres de francês e inglês andão por ahí a granel: só ninguém cuida de aprender a língua materna: porque? Talvez por entenderem que não é preciso aprender, que basta o portuguez que nos ensinarão nossas amas, nossos escravos, nossos mestres capadócios (muitos dos quais escrevem *saptisfeito e progunta*), e o sarapatel gallo-luso que geralmente se falla por ahí; mas se não sabemos a precito de nossa própria língua, como aprender capazmente as estranhas?

Por sua vez, ao buscar descrever e analisar as idéias políticas e filosóficas que estariam presentes e atuantes em Minas Gerais, no século XIX, José Carlos Rodrigues (1986) fala a respeito das principais cidades mineiras onde essas idéias circulavam, como também da existência de bibliotecas e livrarias que aí se configuravam como peça fundamental. As cidades de Vila Rica (hoje, Ouro Preto), Mariana, Sabará, São João del-Rei, São José del-Rei (hoje, Tiradentes) e algumas outras cidades iriam comungar as mesmas idéias da Ilustração e dos enciclopedistas. Evidenciariam-se como os principais centros de circulação dessas idéias

---

<sup>4</sup> Observação também feita nos estudos de Villalta (1997), quando fala a respeito de o francês vir concorrer com o latim como língua culta já no final do século XVIII.

a biblioteca de São João del-Rei e a famosa Livraria Cônego Luis Vieira (em Ouro Preto),<sup>5</sup> nas quais se encontravam presentes as principais obras dos ideólogos e enciclopedistas franceses.

Rodrigues (1986, p. 23-45) considera o cônego Luis Vieira um representante típico que viria motivar todo o movimento da Inconfidência. Encontra-se registrada nos Autos da Devassa da Inconfidência Mineira uma extensa lista de livros confiscados da biblioteca do cônego, sendo a maioria deles, de autores franceses, dentre os quais: Condillac, Diderot, Voltaire, D'Alembert, de Fleury, de Bossuet, de Tissot, de Fabri, etc. Cabe ressaltar que existiam, até mesmo, obras de autores de outras línguas traduzidas e publicadas em língua francesa, como é o caso do tratado do escocês Cullen, cuja obra adotada era *Eléments de médecine pratique*. Algumas outras obras eram publicadas em latim, sendo que os títulos em língua portuguesa constituíam a minoria (RODRIGUES, 1986).

Também tomando para seus estudos os usos, circulação e apropriação de livros e impressos de forma geral, na província de Minas, Morais (2001) apresenta um trabalho sobre as estratégias de difusão da cultura escrita na Vila de São João del-Rei, entre 1824-1831, estratégias analisadas, principalmente, por intermédio da criação e funcionamento da Livraria Pública de São João del-Rei, ou, Biblioteca Baptista Caetano d'Almeida.<sup>6</sup> Ao colocar como título de um capítulo da dissertação: “Luzes para a Vila de São João del-Rei: o projeto de criação da Livraria Pública”, a autora torna expresso a função que teria desempenhado a livraria.

Sobre os sentidos do projeto de criação da biblioteca, a autora comenta:

À primeira vista, a criação de uma Biblioteca Pública na Vila de São João del Rei pode parecer uma excentricidade, mas esse projeto só tem sentido quando inserido em seu contexto, num espaço urbano intensamente ativo e projetado por uma parcela da elite local que se referenciava nos ideais iluministas. De acordo com esse ideário, a prática da leitura – *a leitura útil* – se constituía como uma das estratégias através das quais era possível ‘civilizar’ os indivíduos, tornando-os cidadãos submetidos á ordem pública e ainda levar a recém-fundada nação brasileira a ingressar na corrida constante que culminaria com o ‘progresso’. Tendo em vista a necessidade de se constituírem um povo e uma nação civilizados, as elites brasileiras buscavam inspiração na França, tornando esse país o modelo de civilização almejado.

<sup>5</sup> Cf. RODRIGUES, 1986, p. 25. O cônego Luis Vieira era também professor de Filosofia do Seminário de Mariana.

<sup>6</sup> A livraria pública de São João del-Rei, inaugurada em 1827, é apontada pela autora como a primeira Biblioteca Pública da Província de Minas Geraes. (Cf. MORAIS, 2001, p. 61)



Daí o interesse pelos espaços de sociabilidade, pelo idioma, livros e autores franceses. (MORAIS, 2001, p. 172, grifos da autora)

Um estudo mais recente, realizado por Morel (2005), pode ser tomado como importante referencial que ajudaria a situar e compreender melhor essas práticas culturais que permitiram, por meio, sobretudo dos impressos – nas suas mais variadas formas de produções –, possibilidades de circulação e usos da língua francesa em Minas Gerais no século XIX. As análises de Morel incidem sobre as transformações dos espaços públicos – mais exatamente do Rio de Janeiro, entre 1820 e 1860 – promovidas por complexas redes de sociabilidades, da qual fizeram parte a imprensa e os agentes políticos. Ocupa lugar central nessa rede o editor e livreiro francês Pierre Plancher, que se estabeleceu no Rio de Janeiro. Os livros e demais impressos franceses – considerados como uma herança da Revolução francesa –, vendidos em sua livraria na rua do Ouvidor, teriam funcionado como os mediadores das idéias das *luzes*, ao criar “uma teia entre as práticas culturais de edição e venda, a organização da cultura no Estado nacional que se construía e as idéias políticas que balizavam e criavam referências”. (MOREL, 2005, p. 59)

Essa hegemonia da influência francesa no campo cultural brasileiro foi bastante explorada por um estudo – que precede a todos os citados – de Freyre (1940), no qual ele toma, como ele próprio diz, “por ponto de apoio” a figura e o percurso de um engenheiro e arquiteto francês no Brasil, Louis Léger Vauthier, estabelecido em Pernambuco, entre 1840 e 1846. Orientando suas análises pela intensificação da influência da França, nas primeiras décadas do século XIX, Freyre traça, primeiramente, um breve panorama sobre as relações estabelecidas entre Brasil e França desde a Colônia. Em seguida, trata da influência francesa que se deu, segundo seus estudos, não só no campo das idéias mediadas pelos livros, mas também pela forte presença de franceses no Brasil, nas primeiras décadas do XIX, que, por sua vez, proporcionariam uma influência da cultura e da técnica francesas. Segundo Freyre (1940, p. 34),

com a vinda para o Brasil, depois da Chegada de Dom João VI, de artistas, engenheiros, mestres, parteiras, commerciantes, cozinheiros, pasteleiros, modistas, retratistas, propagandistas de drogas, representantes de indústrias, e também de emigrados políticos ilustres, alguns até fidalgos, se afirmou entre nós, de modo mais vigoroso, a influência da cultura e da technica francesas. É certo que o livro francês, ou melhor, a língua francesa, pelo seu puro prestígio de lingua literária e diplomatica – ainda que de hereges – agiu

grandemente a favor da irradiação da cultura francesa no Brasil: isto é, entre grupos de elite.

Propondo-se apresentar uma influência que teria se exercido pelos agentes “tecnicos”, conforme Freyre os denomina, o autor toma como fonte aproximadamente 2 mil anúncios de jornais<sup>7</sup> do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, por meio dos quais esses agentes se permitiram ver. Indivíduos, que ele classifica como

quase sumidos ao lado do que a sciencia, a pedagogia, a literatura e arte francesas enviaram até nós de mais grandioso – a missão artística de 1816, por exemplo, com o seu Grandjean de Montigny e o seu Taunay – é que os anúncios de jornaes apresentam uma massa enorme de factos typicos, um material cheio de repetições valiosas para effeitos de explicação scientifica, de esclarecimento psychologico, de comparação historico-social; e não apenas de fixação e interpretação do facto rigorosamente – ou convencionalmente – historico: interpretação circumscripita ao único ou ao extraordinário. (FREYRE, 1940, p. 35)

Além dos anúncios dos “serviços” oferecidos ao público por esses indivíduos franceses, Freyre (1940, p. 84-85) também trata daqueles da venda de livros franceses, de onde afirma que “não é só o livro francês de literatura, de philosophia, de política, que apparece com frequencia naquelles annuncios: também o livro technico, original ou traduzido.”

E, por meio do percurso do engenheiro Vauthier, em Pernambuco, que é um caso exemplar da influência descrita por Freyre, o autor conclui:

Em Vauthier e o no grupo de technicos franceses seus colaboradores e auxiliares encontra-se um foco activissimo do que os modernos estudiosos ingleses e norte-americanos de culturologia chamariam de “culture-spreed”, ou de propagação de cultura, por meio da technica acompanhada de irradiação: a) comercial, de productos; b) intelectual, de idéias; c) principalmente social, de costumes, usos e estilos de vida. (FREYRE, 1940, p. 36)

Essa influência francesa em vários aspectos da vida social brasileira da qual fala Freyre será posteriormente tratada pelos estudos de Alencastro (2004, p. 39) a respeito da influência européia no Brasil Imperial: “Com a inauguração, a partir de 1850, de uma linha

---

<sup>7</sup> Freyre (1940, p. 35) classifica esses anúncios como material “virgem” para a pesquisa.

regular de navio a vapor entre Liverpool, na Inglaterra e o Rio de Janeiro, o tempo imperial entra em sincronia com o tempo da modernidade européia.”

Segundo esse autor, a partir de 1852, confirma-se o francesismo das elites brasileiras, que estabelece, além de modas, modos de vida:

Folhetins, operetas, e romances vindos da França difundiam no Império a imagem de um modo de vida rural, conservador e equilibrado, entrelaçado de aldeias e pequenas cidades nas quais o padre e o militar, quando havia casernas, apareciam como personagens de prestígio.

Desenhava-se a representação de uma sociedade rural francesa que aparecia como um paradigma da civilidade para a sociedade tropical e escravagista dos campos do Império. (ALENCASTRO, 2004, p. 42)

Lopes (1991, p. 34), a respeito da educação feminina em Minas Gerais no século XIX, mostra a influência francesa nesse domínio:

É ainda Paris ditando a moda e o bom-tom das boas famílias burguesas, interiorizando costumes, hábitos, passando cordões de isolamento por toda a sociedade, desinfetando os espaços públicos, editando e exportando manuais de delicadeza, de guloseimas, de qualidade e de defeitos das meninas e mocinhas casadoiras [...].

Muniz (2003, p. 238, grifos da autora), também se dedicando ao estudo da educação das moças mineiras nesse período, fornece elementos sobre os colégios femininos da província. Ela nos fala a respeito das irmãs francesas da ordem de São Vicente de Paula, trazidas da França em 1849 pelo então Bispo de Mariana, D. Antônio Ferreira Viçoso, especialmente para educar as moças mineiras:

Civilizar as mineiras – e também alguns jovens de outras províncias – foi tarefa e desafio a que as vicentinas dos colégios Providência e N.S. das Dores não se furtaram e, mesmo, neles se empenharam com vigor desdobrado. Elas assim procederam não apenas pelas pressões familiares e pelo propósito de que se achavam imbuídas de transformar suas alunas em ‘boas cristãs’ e ‘boas mães’ mas, também, pela meta buscada de fazer com que as ‘preguiçosas’, ‘geniosas’ e ‘rudes’ mineiras adotassem comportamentos ‘civilizados’, ou seja, segundo o padrão cultural francês.

Segundo Muniz, a língua francesa foi aí um ingrediente de formação escolar cuja intenção era homogeneizar condutas, além de conferir uma distinção social e um estatuto de educadas àquelas jovens mineiras.

Tendo, portanto, sido possível vislumbrar, mediante o acúmulo de pesquisas, a influência da cultura francesa em Minas Gerais e no Brasil no século XIX, que se desdobrava também na prática da língua, oferecendo, assim pistas, para a análise dessa prática, o movimento seguinte foi buscar em fontes primárias, principalmente nos periódicos da época, outras formas de circulação e práticas desse saber ainda não escolares.

### ***2.2.2 Circulação e prática de um saber na província de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX***

A questão da hegemonia da influência francesa no campo cultural do Brasil no século XIX, que também pôde ser percebida – pelos estudos apresentados – na província de Minas Gerais, será discutida tomando por referencial: a circulação de impressos franceses para a composição de bibliotecas e livrarias; periódicos da época que permitiram ver os usos da língua por meio de citações traduzidas de autores franceses, de epígrafes em francês ou traduzidas, de anúncios de venda de livros, de aulas particulares ou, ainda dos estrangeiros franceses que ofereciam seus serviços ao público da província mineira; o relato do *viajante* francês,<sup>8</sup> o botânico Auguste de Saint-Hilaire; a legislação mineira; além de outros documentos do Arquivo Público Mineiro, referentes à instrução Pública.

Essa busca, agora em fontes primárias, precedente àquela que quer dar conta de qual saber foi mobilizado para as práticas escolares da língua francesa, se deu no sentido de não só estabelecer comparações, mas também de configurar uma possível resposta a algumas das questões postas por esse estudo: o porquê de um saber entrar na escola. O fato de ser um saber em circulação, praticado, legitimaria o desejo e a efetivação da sua entrada na escola pública? Que elementos novos este trabalho permite conhecer sobre as formas de circulação da cultura e da língua francesas na província de Minas Gerais no século XIX?

---

<sup>8</sup> Os relatos eram a prática e função dos viajantes em missão científica, como foi o caso de Saint-Hilaire.

### 2.2.2.1 Pelas impressões do viajante

Do relato de Saint-Hilaire (1974) merecem ser apresentados aqui dois trechos onde o viajante fala sobre a prática da língua francesa na província de Minas Gerais:

Minha tarefa não estaria perfeita se, após ter dado a conhecer a situação da capital do Distrito dos Diamantes, seu clima, seus edifícios públicos, eu não dissesse qualquer cousa a respeito dos habitantes desta bela aldeia. Em toda a Província de Minas encontrei homens de costumes delicados, cheios de afabilidade e hospitaleiros; os habitantes de Tijuco não possuem tais qualidades em menor grau, e, nas primeiras classes da sociedade elas são ainda acrescidas por uma polidez sem afetação e pelas qualidades de sociabilidade. Encontrei nesta localidade mais instrução que em todo o resto do Brasil, mais gosto pela literatura e um desejo mais vivo de se instruir. *Vários moços (1818), cheios de nobre entusiasmo, aprenderam o francês, sem terem mestre; conhecem nossos melhores autores e alguns mesmo, praticando muito entre si, chegaram a falar nossa língua de modo inteligível com o auxílio único de uma gramática muito mal escrita* (p. 33, grifo nosso).

Era desejo meu aproveitar a estada no rancho de José Henriques, para escalar a Serra do Itacolomi, montanha que domina Vila Rica, alta de 950 toesas acima do nível do mar, segundo Sr. Eschwege. O erro de um guia fez abortar meu projeto; mas, devo á ignorância desse homem o prazer de rever a cidade de Mariana. Quase à chegada dessa cidade fui surpreendido por uma tempestade. Refugiei-me em uma casa situada à margem da estrada, sendo perfeitamente recebido pelo proprietário. Um dos que se achavam presentes dirigiu-me a palavra em francês, e falava tão bem essa língua que não pude deixar de lhe perguntar se havia viajado pela França; respondeu-me que não. Supus então que esse homem podia ter sido educado em um colégio fundado em Portugal por D. Marquet, antigo superior do colégio de Pontlevoy; dei-lhe a conhecer tal conjectura e vi que não me havia enganado. Eu havia passado em Pontlevoy os primeiros anos de minha infância e tivera D. Marquet por professor. Encontrar um de seus alunos tão longe da França era para mim como se encontrasse um velho companheiro (p. 86).

Os dois casos da prática da língua francesa em Minas Gerais, relatados por Saint-Hilaire, trazem informações preciosas sobre as possíveis formas de aprendizagem da língua no início do século XIX, a qual se deu antes da conformação da língua como um saber escolar. Era possível, portanto, aprender francês em oportunidades de viagens com fins de estudos, como no segundo exemplo, ou por meio da leitura de autores franceses, ou, ainda, usando uma gramática, cujo nome ou autor não foi possível identificar neste estudo. O fato é que, por meio desses exemplos permite-se saber que a língua e a cultura francesa na época

eram praticadas, quer pela leitura de impressos, quer pela *fala*, que podia ser aprendida de modos diferenciados.

#### 2.2.2.2 Pelos estudantes mineiros na Europa

Como pôde ser visto no relato de Saint-Hilaire, o envio de estudantes à Europa se constituía como uma das possibilidades de aprendizado da língua francesa. Enviar os filhos para estudar na Europa era um empreendimento das “famílias mais destintas” da província mineira, como deixa bem claro um exemplo estampado nas páginas do jornal *Astro de Minas*, de São João del Rei, em 1828. Encontrei em uma seção do periódico denominada *Necrologia*, uma homenagem de falecimento, introduzida pela seguinte citação: *Cet hommage, quelque faible qu'il soit, soulage mon coeur dans la douleur inalterable à laquelle il est désormais condamné.*<sup>9</sup> (De Gerando)

Na oportunidade, homenageava-se

Faustino José de Azevedo, pertencente a uma das mais destintas famílias da Villa da Campanha da Princeza, Bacharel em Filosofia pela Univ. de Coimbra, Doutor em Medicina pel de Mont-Pellier – o credito que em toda a Europa se propagava da Escola de Mont-Pellier. (O ASTRO DE MINAS, 02 de fev de 1828, p. 5)

O envio de estudantes para Europa se manifestou também no projeto de escolarização da província. Como um dos empreendimentos desse projeto da elite dirigente, a Lei n. 13, de 1835, a primeira elaborada para organizar a instrução pública da província mineira, prevê em alguns dos seus artigos o envio de dois estudantes mineiros para a França, para aprenderem o melhor método de ensino praticado nos países civilizados. Primeiramente foram enviados dois estudantes, que permaneceram naquele país entre 1836 a 1838. Segundo os estudos de Chamon (2002, p. 608),

essas viagens significavam a possibilidade de experiências novas, de entrar em contato direto e absorver os ‘códigos de civilização’.[...] Por isso, dessas

---

<sup>9</sup> “Esta homenagem, por menor que ela seja, alivia meu coração da dor contínua à qual ele está doravante condenado.” (Tradução nossa)

viagens, esses sujeitos deveriam voltar mais sábios e competentes, capazes de organizar de maneira eficaz a instrução pública.

Além dos dois estudantes, cuja viagem se centraria nos projetos de melhoria da instrução pública, o governo realizou contratos com dois outros, na década de 1850, que, neste momento, deverão seguir o Curso de Estudos de Engenharia Civil na Escola Central de Artes e Manufacturas de Paris (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 49 – pacotilhas 8 e 9).

### *2.2.2.3 Pelos livros para a Biblioteca de Ouro Preto*

Tomemos primeiramente, para exemplificar – assim como o fizeram algumas pesquisas apresentadas – a circulação e os usos de livros e impressos franceses na província de Minas Gerais, um documento encontrado em minhas pesquisas no APM. O referido documento pertence ao fundo da Presidência da Província, da série Instrução Pública (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13, pacotilha 10). Trata-se de uma correspondência de 16 de abril de 1841, referente à compra de livros, no Rio de Janeiro, solicitada pela Presidência da Província para compor a Biblioteca Pública de Ouro Preto. Por ordem da Presidência, as obras deveriam ser entregues ao reverendo Leandro Rebello Peixoto e Castro, então diretor do Collégio Nossa Senhora d'Assumpção, primeiro colégio público criado na província.

Em tal correspondência, enviada à Presidência pelo Sr. Herculano Ferreira Penna, cidadão incumbido da compra das obras, foram identificados alguns elementos merecedores de uma breve análise. Diz o documento:

Tendo eu sido incumbido por ordem do Governo da Provincia de 25 de abril de 1840 de comprar livros no Rio de Janeiro para a Biblioteca Publica de Ouro Preto [...].

Não se me designarão as obras, que eu deveria precisamente comprar, e se alguma houver, que pareça menos interessante ao Estabelecimento á que se destina, deve-se advertir que alem d'aquela razão, é muito ordinario que isso aconteça quando as compras se fazem em leilão por lotes inteiros, desvantagem essa que alias não deixa de ser compensada pelo preço muito mais modico do que exigem os Livreiros.  
[...].

Ao tentar empreender algumas análises sobre o *cathalogo*, assim definido pelo comprador, composto de 371 volumes, é interessante notar algumas peculiaridades da prática das compras feitas *em leilão por lotes inteiros*.

Essa prática dos leilões foi tomada pelos estudos de Ferreira (1999) sobre a composição das bibliotecas de médicos e advogados do Rio de Janeiro, ao longo do século XIX. A autora considera os leilões, além dos inventários, “uma fonte importante para a localização de bibliotecas particulares” (p. 327), sendo *O Jornal do Commercio*, do Rio de Janeiro, o grande veículo de divulgação.

Sobre essa venda *por lotes*, própria dos leilões, a autora afirma:

Os registros mais comuns não ocupavam muito espaço no jornal com os títulos das obras; apenas mencionavam seu caráter geral, como ‘obras em francês’, ‘livros em diferentes idiomas’ ou ‘coleção de livros de medicina’, ‘escolhida livreria de todos os ramos da ciência’ ou ‘livros diversos’. (FERREIRA, 1999, p. 327).

E ao considerar o *cathalogo*, comprado pelo cidadão Herculano Ferreira Pena para compor o acervo da Biblioteca Pública de Ouro Preto, confirma-se uma prática já demonstrada por alguns estudos citados: a quase totalidade dos títulos do catálogo é em língua francesa; mesmo alguns títulos em português eram de autores franceses, o que pode pressupor uma tradução do título da obra na sua transcrição para a lista.<sup>10</sup>

O catálogo para compor a Biblioteca de Ouro Preto é fonte privilegiada para análises aprofundadas em várias direções no que diz respeito não somente à complexidade da circulação de impressos de forma geral, mas também à história do livro e da leitura, dentre outras possibilidades. Evidentemente, a análise dos usos e apropriações exigiria estudos mais aprofundados, mas algumas considerações de ordem mais geral, quanto ao seu conteúdo, podem ser feitas para além do que foi exemplificado, mais uma vez, sobre a hegemonia da circulação de impressos franceses em Minas Gerais.

---

<sup>10</sup> Entre os autores e suas obras, podem ser citados alguns exemplos: *Essais*, de Montaigne; *Oeuvres Completes*, de Mably; *De la Découverte en Amérique*, de Tocqueville; *Historia da França*, por Millot; De Pradt (vários); *Obras Completas*, de Volney; *Economia Política*, de Perrard; Droz, *Economina* [...]; *História Filosófica e Política dos Europeus nas Índias*, de Raynal; *Obras Completas*, de Racine; *Logica de Condillac*; *Novo Dicionário de Francez Portuguez*, de Fonseca; *Diccionario da Academia Franceza*; *Diccionario Universal da Lingua Franceza*, de Nodier. Esses títulos foram privilegiados para citação, em primeiro lugar, para mostrar que grande parte dos autores encontrados na lista não difere daqueles encontrados em outros catálogos já analisados pelos estudiosos do tema e, por sua vez, já mostrados aqui; e, em segundo, porque essa citação é importante para as análises sobre o funcionamento escolar da língua francesa, sobretudo no que diz respeito à mobilização de conteúdos para a sua prática escolar.



A propósito da lista, destaco a compra de nove dicionários, cujo uso e circulação no período serão tratados mais adiante. A compra desses dicionários praticada em leilões leva-me a pensar sobre o uso e a “utilidade” de alguns deles, considerando certos títulos.<sup>11</sup>

Essa compra *por lotes inteiros*, realizada pelo Sr. Herculano Ferreira Pena apresenta outros aspectos também relevantes para estudos. Entre as obras dos autores “clássicos” que circulavam na época, aquelas que tratam do tema das *viagens* são também bastante expressivas.<sup>12</sup>

Para finalizar sobre os itens do *pacote* dessas obras, vale ainda citar alguns livros que ilustram a característica de uma biblioteca *diversificada* no que diz que respeito aos seus conteúdos: entre as obras de autores *clássicos*, franceses ou latinos, aquelas de história e geografia ou literatura, encontram-se livros que poderiam ser classificados como mais *técnicos*, denominados manuais, que ensinam “como fazer”.<sup>13</sup>

Esse *lote* de livros, cujas obras em sua quase totalidade são publicações em língua francesa, característica coincidente com outras bibliotecas da época, conforme demonstrado, serve para pensar na França como a grande produtora e comerciante de livros e impressos do século XIX. O que vem confirmar as análises de Costa (2003, p. 145) quando afirma que a França, ao longo do século XIX, “procurou compensar a menor presença econômica com a busca de uma hegemonia no campo cultural”. Outro autor, Peter Burke (2003, p. 145), a respeito do que ele define como “a comercialização de todos os tipos de conhecimento”, promovida pelos impressores, fala a respeito do Iluminismo como negócio: “Uma consequência óbvia, mas significativa, da invenção da imprensa foi envolver os empreendedores de maneira mais direta no processo de difusão do conhecimento, *o negócio do Iluminismo*”.<sup>14</sup>

Se alguns estudos que tomaram determinadas bibliotecas e livrarias brasileiras do século XIX demonstraram que estas teriam funcionado como grandes mediadoras e difusoras das idéias das *luzes*, como indicam os de Morel (2005), de Morais (2001) ou de Rodrigues (1986), dentre outros, não se pode deixar de pensar na França como grande *produtora* e

<sup>11</sup> Além daqueles de francês/português ou inglês/português, que, *a priori*, poderiam supor ser de maior uso, podemos encontrar estes: *Diccionario Francez Hespanhol e Hesp. Francez, Diccionario Francez Italiano, Diccionario Francez Inglez*.

<sup>12</sup> Aí figuram, além de Robison Crusóé, *Le Nouveau Robison Crusóé, Manuel du Voyager, Bibliothèque du Voyager*, vários relatos e guias de viagem. E sobre a expressão da prática de *viagens* no século XIX, os trabalhos de Costa (2003, p. 57-81) já foram mencionados.

<sup>13</sup> Dentre eles podem ser citados : Manuel du Chandelier, de l’Orlogier, du Fabricant de Chapeaux, du Vigneron; Art de Coiffer.

<sup>14</sup> Grifo do autor que toma a expressão em Brockliss (1987, p. 155).

*vendedora* de seus impressos, sobretudo quando flagramos em um documento, como o catálogo de obras destinadas à composição da Biblioteca de Ouro Preto, em 1841, a grande diversidade do conteúdo das obras que se juntam ao “negócio do Iluminismo”, tomando a expressão utilizada por Burke (2003, p. 145). E o que interessa, sobretudo, ao estudo que ora se apresenta, é mostrar que a língua francesa se faz circular e praticar por meio desse grande *negócio*, mediando sejam *luzes*, sejam outras idéias.

Também esse domínio francês na produção e circulação de saberes, nos mais diversos domínios, conforme foi demonstrado, vem assentar a língua francesa no lugar de detenção desses saberes, antes ocupado pelo latim.

A propósito desse lugar ocupado pelo latim, e o que podemos pressupor como posteriormente substituído pela língua francesa – não em todos os domínios, efetivamente –, contamos como os estudos realizados por Peter Burke (1993) sobre os diferentes usos do latim na Europa pós Idade Média. O autor investiga os três principais domínios lingüísticos nos quais essa língua foi empregada, a saber: o eclesiástico, o acadêmico e o pragmático. Nesse sentido, os resultados de sua pesquisa vêm contrapor-se ao quadro convencional que postula o triunfo do vernáculo no século XVII ou, até mesmo, no século XVIII.

Burke (1993) enfatiza os usos práticos e simbólicos do latim que ajudariam a explicar por que seu uso foi tão difundido e por que sobreviveu por tanto tempo: era conveniente para os alunos entenderem as conferências nas universidades de toda a Europa; era cômodo aos diplomatas, viajantes e comerciantes possuir uma língua franca.

No seu uso eclesiástico, o latim não foi só a língua oficial da Igreja Católica Romana, mas esteve presente em vários outros registros desse domínio (BURKE, 1993, p. 43). No uso acadêmico do latim, Burke (1993, p. 46) discute a hostilidade dos humanistas quanto ao uso do vernáculo. Até o fim do século XVII, se não no começo do XVIII, era mais comum que as obras didáticas fossem escritas em latim do que no vernáculo, sendo, pois, o latim o único meio de atingir um público internacional. Já no seu uso pragmático, o latim se prestava, no século XVII, geralmente, a ser utilizado em contextos internacionais, como diplomacia e viagens, mas também em relação ao Direito e até mesmo para negócios. Nesse sentido, o latim se estabeleceu como uma língua internacional, como uma indispensável língua franca, sendo os tratados internacionais escritos em latim. Além disso, permitia que os representantes diplomáticos de diferentes países e de diferentes idiomas se comunicassem. (BURKE, 1993, p. 53-58).

Esses estudos de Burke conduzem não só ao lugar ocupado pela língua francesa na detenção dos saberes, tendo em conta a hegemonia dos impressos produzidos em francês, presentes e circulantes na província de Minas Gerais e no Brasil do século XIX, mas também a outra questão que merece reflexões: o que significavam os usos da língua francesa diante do uso do vernáculo, seja em Minas Gerais, seja no Brasil, nessa época? Obviamente, trata-se aí de um tema que merece reflexões mais detidas. Mas o trecho a seguir de um depoimento de Gama (1844, *apud* SHAPOCHNIK. In: ABREU, 1999, p. 302) permite uma aproximação breve do que se processava:

[...].

O menino apenas lê na escola quatro regrinhas, a que dão o nome de *grammatica* portugueza, e sem mais nenhum conhecimento da língua materna, do que o usual e do gosto *commum* miseravelmente amalgamado com inúmeros barbarismos, solecismos e gallicismos, passa logo a estudar mui superficialmente o latim, e dali o francez e mais francez. O jovem lê por outros livros: e o resultado de tudo isso é ficar fallando uma geringonça ridícula, que nem é francez nem portuguez [...].

Considerações também pertinentes às influências francesas no uso do vernáculo ocorreram na província mineira no final da década de 1850. Temos, no relatório do Presidente da província, em 1859, uma preocupação do diretor-geral da Instrução com a grande influência dos “galicismos” na língua portuguesa, ou seja, há indícios de que a língua francesa era praticada a tal ponto que interferia no léxico do vernáculo:

[...] Da negligencia com que entre nos tem sido estudada a rica Lingua Portugueza tem provindo esses gallicismos, muitas vezes superfulos ou inadmissiveis, de que se achão inçados muito dos nossos escriptos, sem nos lembrarmos de que, como pensava Voltaire, aquillo que deprava a Lingua, deprava o gosto. Conviria que nas respectivas aulas fosse forçado o estudo do Glossario dos termos, phrazes ou contrucções francezas, de que deve ser escoimada a portugueza.[...] (Relatorio sobre o Estado da Instrucção Publica na provincia de Minas Geraes que ao Illm. E Exm. Sr. Conselheiro Carlos Carneiro de Campos apresentou o Director Geral da mesma Instrucção, Rodrigo José Ferreira Brettas em março de 1859)

Momentos de paradoxo? A mesma língua portadora de um paradigma de civilidade, que permite o acesso ao conhecimento necessário a uma sociedade esclarecida e que se deseja civilizada, poderia apresentar um aspecto negativo a partir do momento em que passava a interferir na identidade da nação, vislumbrada, também, por meio da unidade de sua

língua pátria? Em que medida teria experimentado a sociedade mineira oitocentista esse paradoxo que, ao mesmo tempo em que via no outro a imagem ideal de si – esse outro representado e assimilado também por sua língua –, sentia sua integridade ameaçada como nação, pelo viés da descaracterização do seu vernáculo? Existem alguns estudos, como os de Freyre (1940), apresentados neste estudo, que trataram dessa questão mais detidamente.

#### 2.2.2.4 Pelos periódicos mineiros

O estudo de Morel (2005), já citado, trata, exatamente, do forte poder da imprensa no estabelecimento de complexas redes de sociabilidade – nesse caso, para as transformações do espaço público do Rio de Janeiro, em meados do século XIX. Julgando de grande pertinência os estudos desse autor, são, portanto, os periódicos tomados aqui como grandes potencializadores da circulação e usos da língua francesa na província de Minas Gerais. Procurei identificar esses usos percebidos nos periódicos não só no período recortado para as análises deste estudo – 1831-1855 –, mas também, e justificadamente, em períodos precedentes.

Na leitura panorâmica dos periódicos mineiros da época, foram eleitos para essa finalidade o *Astro de Minas*, de São João del-Rei (1827-1839), *O Universal*, de Ouro Preto (1825-1842), *O Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Pública*, de Ouro Preto (1832-1834), e *O Vigilante*, de Sabará (1833-1835). Além de serem impressos que tiveram uma vida mais longa, contemplando melhor assim o período estudado, foram aqueles nos quais foi possível identificar com mais facilidade essa prática dos anúncios, justificada, possivelmente, por serem jornais produzidos nos maiores centros culturais da província mineira, indiciando, pois, maior abrangência de leitores.

#### 2.2.2.5 *Das traduções de autores franceses*

Com maior intensidade foram identificadas no *Universal* e no *Astro de Minas*, ao longo da existência deles, a citação de traduções de autores franceses que ocupavam grandes espaços nos jornais, sendo muito freqüente, pelo tamanho do texto traduzido, a citação em números seguidos. Nos periódicos citados foi possível identificar a tradução de trechos de autores como Chateaubriand, Condorcet, Montesquieu, Droz, Pascal, Madame Geoffrin, De la Bruyère, Montaigne, etc. Além dos autores franceses, a tradução também se manifestava como prática nas seções dos jornais que se dedicavam a mostrar as notícias do exterior. Não só da França, evidentemente, mas também daquelas provenientes de outros países.

#### 2.2.2.6 *Das epígrafes*

Antes de apresentar algumas epígrafes que exemplificam a circulação da língua francesa na província mineira oitocentista, é pertinente trazer aqui breves considerações desse recurso textual. Por que usamos epígrafes? Qual o lugar delas na construção do nosso texto? As epígrafes são, antes de tudo, sintetizadoras. Poderíamos dizer que antecipam, que recorrem ao tema central a ser tratado. Talvez isso possa contribuir para a melhor apreensão das análises que se seguem.

Na leitura panorâmica dos periódicos, foram identificadas epígrafes em francês, ou de autores franceses traduzidos, nos seguintes periódicos: o *Astro de Minas*, de São João del-Rei; *O Universal*, de Ouro Preto; *Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Pública*, também de Ouro Preto; *O Vigilante*, de Sabará.

O periódico *O Universal* (Ouro Preto, 1825-1842) utilizou, ao longo de sua existência, epígrafes citadas na própria língua francesa, ou traduzidas de autores franceses. Vejamos algumas delas:

*Rien n'est beau que le vrai; le vrai Seul est aimable.*<sup>15</sup> (Voltaire, 1825)

*Le peuple seule a le droit incontestable, inalienable et imprescriptible d'instituer le gouvernement, et aussi de reformer, le corriger, ou le changer totalement, quand sa protection, sa sureté, sa propriété et son bonheur l'exigent.*<sup>16</sup> (Bonnin, 1831)

A ordem é banida dos lugares onde habita a tirania: a Liberdade se desterra dos paizes onde a desordem reina; estes dous bens deixão de existir, quando os semparão. (Droz, 1838)

Epígrafe do Jornal da *Sociedade Promotora da Instrucção Pública* (Ouro Preto, 1832-1834):

Igualdade, Liberdade, Justiça: eis d'ora em diante a nosso Código, e o nosso estandarte (Volney).

Epígrafes do periódico *O Vigilante*, jornal da Sociedade Pacificadora (Sabará, 1833-1835):

*Unis en faisceau vous serez invisibles, pris separement vou serez brisés comme des roseaux.* (Volney, 1833).<sup>17</sup>

*Voilà les effets d'el union: Unis en faisceau vous serez invisibles, pris separement vou serez brisés comme des roseaux* (Volney, 1833).<sup>18</sup>

Epígrafe do *Astro de Minas* (São João del-Rei, 1827-1839)

*Plus...l'instruction deviendra commune á tous les hommes, plus aussi les delits seront rares dans la societé* (Bonnin).<sup>19</sup>

<sup>15</sup> “Nada é belo além da verdade; somente a verdade é amável.” (Tradução nossa)

<sup>16</sup> “Somente o povo tem o direito incontestável, inalienável e imprescritível de instituir o governo e também de reformar, corrigi-lo, ou mudá-lo totalmente, quando sua proteção, sua segurança, sua propriedade e sua felicidade o exigirem.” (Tradução nossa)

<sup>17</sup> “Unidos em feixe vocês serão invisíveis; tomados separadamente vocês serão quebrados como caniços.” (Tradução nossa)

<sup>18</sup> “Eis os efeitos da união: unidos em feixe vocês serão invisíveis; tomados separadamente vocês serão quebrados como caniços.” (Tradução nossa)

<sup>19</sup> “Quanto mais a instrução se tornar comum a todos os homens, mais os delitos se tornarão raros na sociedade.” (Tradução nossa)

Ao tratar da prática dessas epígrafes, seja na própria língua ou de forma traduzida, surgem duas questões fundamentais para a análise da circulação e usos da língua: uma delas é dada pela promoção feita pelo periódico ao mostrar a própria língua, o que já pressupõe leitores receptores aptos para uma leitura no próprio idioma, indiciando, assim, a difusão de uma prática de aprendizagem desse saber.

Seria ilustrativo, aqui, a propósito dessa prática de alguns periódicos mineiros apresentarem suas epígrafes no próprio idioma, na pressuposição de um leitor habilitado, citar também o fato de alguns periódicos, sobretudo no Rio de Janeiro, entre as décadas de 1820 e 1860,<sup>20</sup> serem publicados em francês. No caso específico desses periódicos, pode-se imaginar um leitor habilitado, uma vez que esses jornais previam como leitores diretos a comunidade francesa do Rio de Janeiro, a qual também deve aqui ser tomada como indicadora da circulação da língua. Mas, por outro lado, não pode ficar descartada a hipótese das outras formas de circulação e apropriação desses jornais por não-estrangeiros.

A segunda questão considerada nas análises das epígrafes faz surgir a possibilidade de a língua funcionar como mediadora cultural, como promotora de idéias circulantes. Essa dimensão do pensar a língua como mediadora de idéias também pode ser considerada em outros usos, como a citação, nos periódicos, de trechos traduzidos de autores franceses.

Ainda na análise dessa segunda questão, o que a língua vem mediar? Os conteúdos dessas epígrafes, por exemplo, são portadores de que idéias? E, sobretudo, como essas idéias sensibilizam aqueles que se apropriam delas? Em que essas idéias contidas nas epígrafes são consoantes com o momento em que são produzidas e apropriadas?

Tomando-se o conteúdo das epígrafes em seu conjunto, verifica-se o uso de termos que remetem à *união, ordem, liberdade, igualdade, instrução*. Nesse sentido, se considerando o momento político pós-independente do país, torna-se fácil convergir esses termos com um desejo de uma nação a ser construída. Convergência, pois, já demarcada por Morel (2005, p. 59) quando fala dos impressos na qualidade de mediadores das idéias que iriam influenciar na “organização da cultura no Estado nacional que se construía e as idéias políticas que balizavam e criavam referências”.

Finalmente, ainda a respeito dos conteúdos das epígrafes, tomadas aqui para uma breve análise, caberia dizer que, ao querer contemplar as diversas formas de circulação da

---

<sup>20</sup> Cf. consulta ao Catálogo de Periódicos Brasileiros Microfilmados, da Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, de 1994, 19. ed.

língua francesa em práticas não escolares, para, em seguida, chegar àquelas escolares e tentar, assim, elaborar uma história disciplinar da língua francesa em Minas Gerais no século XIX, as análises de tais conteúdos vêm tangenciar e ajudar a pensar uma história também política.

#### 2.2.2.7 *Dos anúncios*

Os anúncios selecionados para a análise da circulação e usos da língua francesa foram alguns entre aqueles que diziam respeito à venda de livros, às aulas particulares, além daqueles de franceses nativos, circulantes na província, oferecendo seus serviços e, de acréscimo, algumas variedades.

#### 2.2.2.8 *Venda de livros*

Sobre venda de livros, foram encontrados alguns anúncios:

Quem quiser comprar livros compendio de Agricultura 5 volumes; e Contrato Social de J. J. Rousseau: dirija-se à botica junto ao Paço no largo da cadeia. (O ASTRO DE MINAS, p. 4, 31 jan. 1828)

Acham á venda nesta Typografia a Constiuição do Império a 320 – *Modo breve e facil de pronunciar os vocabulos e diptongos da Lingua Franceza* a 80 réis. (O ASTRO DE MINAS, 15 jan. 1828, p. 4, grifo nosso).

Acham-se à venda em Casa de Martiniano Severo de Barros [...] a celebre obra intitulada = *Aplicações da Moral á Política* = por José Droz traduzida do Francez pelo Dr. João Candido de Deos e Silva, seo preço 1\$200. (O ASTRO DE MINAS, p. 41, 4 ago. 1834)

Ao dispor do Sr. Cirurgião Mor José Luiz de Brito na Cidade de Marianna acha-se á venda uma Collecção dos melhores Authores de Medicina, e Cirurgia, e varias outras obras de Literatura. Acha-se mormente o Diccionario das Sciencias Medicas, composto por 60 Sábios da Universidade de Pariz; o qual custou 200\$rs, e da-se agora por 60\$. Também tem o Diccionario da Academia Franceza do anno de 1814, obra indispensável para quem quer escrever a lingoa Franceza puramente. N.B: Não se vendendo até 20 de abril, não se vendem mais. (O UNIVERSAL, p. 48, abr. 1831)



Vende-se os seguintes livros, por ter seu dono de se retirar brevemente para a Corte do império, por preço comodo e perfeitos ainda.

Bocage 7 volumes. Poesias de Antoni Diniz da Cruz e Silva, 6 vl. Perrard Filosofia, 2 v. Loromiguière (Filosofia, 3. encadernados ricamente. Poesias de Nicoláo Tolentino d’Almeida, 3vol. Lusíadas de Camoens 1 vol.

Versificação portuguesa 1 vol. Diccionarios Portuguezes, contendo mais de 20:000 termos novos pertencentes ás artes, officios e sciencias 3 vol. *Diccionarios de consoantes, e francez portuguez* 2 vol. Meditação, Poema do P. José A. de M. 1 vol.

Além d’estes livros há também outros, e principalmente poeticos. Na Rua Santa Quiteria Numero 16. (O UNIVERSAL, 17 ago. p. 4, 1840, grifo nosso)

A prática de anúncios de venda de livros nos periódicos da época pode, por sua vez, também ser tomado como objeto de estudos, assim como aqueles sobre acervos de bibliotecas, sejam essas públicas ou particulares. Os cinco acima apresentados são tomados a título de exemplos da circulação e usos da língua francesa no período, e nos fornecem algumas possibilidades de análise. Os usos permitiriam pensar, como no caso das epígrafes, nos autores anunciados e na circulação de idéias – o que exigiria um estudo mais aprofundado. Mas aqui foram selecionados intencionalmente para, além de exemplos de circulação da língua, possibilitar o indiciamento das formas de praticar a língua e posteriores análises sobre a escolarização desse saber.

Sobre a prática da língua, merecem destaque as obras que indicam os modos de aprendizagem como esta do *Modo breve e facil de pronunciar os vocabulos e diptongos da Lingua Franceza*, anunciada no *Astro de Minas*. Os dicionários – que aparecem de forma expressiva em catálogos das bibliotecas, ou em anúncios de venda – também ocupam lugar central nessa materialidade indiciadora das práticas, uma vez que são importantes instrumentos para a tradução.

Em seus estudos sobre o funcionamento da Sociedade Literária de São João del-Rei, em meados do século XIX, Morais (2005, p. 114) fala do uso fundamental do dicionário nas práticas de leitura que, ali se deveriam dar normatizadas por um estatuto próprio, que previa uma leitura de forma silenciosa, sendo as eventuais dúvidas solucionadas pelas obras de referência como os dicionários que “estariam sempre na sala”, e nunca deveriam ser retirados do Gabinete.

Já em suas análises sobre a composição da Biblioteca Pública, Morais (2005, p. 81), encontrou nos documentos consultados que deveriam ser “livros de boa escolha”. Sobre essa composição, a autora comenta:

[...] considero importante enfatizar que nenhuma gramática consta na listagem dos livros que compunham o acervo da Livraria, ao contrário do ‘Diccionario Francez’ que possuía inclusive a assinatura de Baptista Caetano d’ Almeida. Essa constatação indica não só que o francês seria a língua estrangeira que mais estaria presente dentre os livros de Baptista Caetano, mas designa, principalmente, a preocupação com a leitura, a prioridade de se traduzir o que se lia [...] . (MORAIS, 200, p. 93)

### 2.2.2.9 *Aulas particulares*

Sobre os anúncios de aulas de francês, estes permitiram ver as seguintes características: quando o ensino escolar da língua era praticado tão-somente pelos colégios religiosos da província, as pessoas que ofereciam seus serviços como professor vinham de outras profissões. A partir de 1837, ano de criação da Lei Provincial n. 60, que estabelece aulas de francês – dentre outras – nas comarcas onde não havia colégios públicos ou particulares, à medida que o ensino escolar da língua começava a se estabelecer, era comum os próprios professores também anunciarem seus serviços de aulas particulares; fato não isolado dos professores de francês. Além disso, os professores, de modo geral, se propunham a ensinar várias matérias ao mesmo tempo em suas aulas particulares. Alguns anúncios serão tomados como exemplos.

Dos periódicos consultados, o anúncio a seguir foi o único com aulas de francês para o público feminino. Dona Margarida de Cartona de Aguiar Andrade anuncia a abertura de um curso para meninas, onde ela mesma se propõe a ensinar:

[...] a ler, escrever e contar, dançar, bordar, ler e falar a lingua Franceza e os principios da Muzica.

[...] e assevera ao respeitável Público que empregará todos os seus esforços possíveis para bem desempenhar a honroza, e penoza, tarefa que se propõe, dirigindo a educação das Jovens Donzelas que lhe forem confiadas. (ASTRO DE MINAS, p. 4, 28 jan. 1828)

### 2.2.2.10 Outros anúncios de aulas particulares de francês

Amelio Pralon, ex-oficial do Corpo Imperial de Engenheiros do Brasil [...] se propoem a dar nesta cidade liçoens da Lingua Franceza, e de Mathematica. (O UNIVERSAL, p. 4, 27 maio 1834)

Pedro Ponço Estrangeiro, novamente chegado nesta imperial cidade, tem a honra de prevenir o respeitável que pretene abrir uma aula de ensino da Lingoa Francesa [...] . (O UNIVERSAL, p. 4, 2 maio 1834)

Na Villa de S. Bento do Tamanduá a 21 do mês de maio p. p. teve lugar a abertura de duas Aulas, huma de Grammatica Latina e outra Franceza, prestada por Joaquim Camilo de Brito [...] o qual exige por cada alumno(em compensação de seu trabalho 30\$000rs annuaes) o que dar se há adiantado pó trimestre. (ASTRO DE MINAS, , p. 4, 5 jun. 1834)

Dos professores Públicos,<sup>21</sup> quando o ensino do francês já era praticado, seja como aulas avulsas, seja em colégios, esses dois anúncios, respectivamente, dos professores de francês e inglês do Collegio Nossa Senhora d'Assumpção, primeiro estabelecimento público de ensino secundário da província de Minas Gerais em 1839,<sup>22</sup> mostram a diversidade de matérias que eles se propunham ensinar em suas aulas particulares:

Se acha publica a Aula para as prelecções da Lingua Ingleza.

[...].

– Também destina os seus litterarios serviços a todos aqueles Srs. os principios elementares de Philosophia Racional, e Rethorica; Arithmetica, e Geografia; Curso de Latinidade, Lingua Franceza, e Geografia. Elias Diogo e Costa. (O UNIVERSAL, 18 nov. 1839)

Mr. Robert Martel, actual professor d'Inglez no Collegio desta Cidade, tem a honra de prevenir ás pessoas que desejarem tomar liçoens, que elle ensinará as línguas Ingleza, e Franceza [...] . (O UNIVERSAL, p. 4, 5 jun. 1840)

Essa diversidade de matérias, ensinadas pelo mesmo professor, conforme exemplifica o anúncio, foi uma prática recorrente também no ensino oficial. O mesmo professor ensinava francês, inglês, geografia e história; francês e matemática; latim e francês;

<sup>21</sup> Esse era o título empregado para designar os professores que ensinavam na Instrução Pública.

<sup>22</sup> O Colégio foi criado pela Lei n. 127, de 14 de março de 1839.

dentre outras combinações. Esses modos de organização dos saberes serão posteriormente discutidos.

#### 2.2.2.11 *Outros serviços e mercadorias (ao modo de Gilberto Freyre)*

Dos anúncios – do Rio de Janeiro, da Bahia e de Pernambuco – descritos por Freyre (1940) sobre os franceses oferecendo diversos serviços técnicos, ainda nas primeiras décadas do século XIX, podemos dizer que, nos periódicos mineiros consultados, foram encontrados alguns deles; nada em grande profusão, ao modo descrito por Freyre. Vejamos alguns exemplos

Dentistas franceses na província mineira:

HENRIQUE LEMALE, *Cirurgião Dentista da Faculdade de Medicina da Paris*; estabelecido no Rio de Janeiro, aonde desde alguns annos tem professado sua arte e granjeado geral acceitação do publico conhecedor d'alta Corte, determinou-se a rogo de varias pessoas de distincção das Provincias limítrofes que precisão de seu prestimo, a emprehender uma viagem no interior do Brasil e principalmente da Provincia de MINAS GERAES.

[...] encarrega-se de alimpiar, tirar, chumbar, e limar dentes com toda a perfeição possível, assim como supri-los por outros artificiaes feitos e collocados por elle mesmo, responsabilizando-se por sua segurança e duração [...].

[...] trouxe com-sigo um sortimento de pó dentifico, Opioto anti escorbutoico e escovas de alimpiar os dentes, e um Elixir excellentissimo para a conservação deles. Elle recomenda particularmente aos Srs. Fazendeiros, um especifico infallivel contra as dores de dentes.

[...] . (O UNIVERSAL, p. 4, 6 jul. 1838)

C. Masseran

Cir. Dentista

Discipulo do D. Arson, bem conhecido na Corte do Rio de Janeiro pela perfeição das suas obras Mecânicas.

Acaba de chegar a esta cidade aonde pretende demorar-se algum tempo e convida a todos as pessoas que necessitarem de sua arte [...]. (O UNIVERSAL, p. 4, 21 dez. 1840)

Oferta de serviços bem peculiares, a saber:

Hellis (Francez) [...] tem a honra de participar aos Ilms Srs Cidadãos da Imperial cidade do Ouro Preto, e de Marianna que o dito anunciante se encarrega de alimpiar todas as vestimentas de panno tanto para homem como para Sra. Extrahindo nellas qualquer nodoas que sejão ficando o panno com todo lustro. [...] também se alimpia chapeos da Itália, e Chile, dando-lhes boa forma, e firmeza. (O UNIVERSAL, p. 4, 11 nov. 1840)

• **Outras mercadorias** – Já em 1828, um anúncio do *Astro de Minas*, em São João del-Rei, diz que acabava de chegar da França “um grande sortimento de Mercadorias francezas”, mandadas fabricar em Pariz amoldadas ao gosto Brasileiro (p. 4, 5 jul. 1828). Em Ouro Preto, *O Universal* anuncia “um grande sortimento de çapatos Francezes de Marroquim, de todas as cores, muito lindos, e frescos” (p. 4, 10 abr. 1838).

Se o estudo de Gilberto Freyre (1940), quando trata da hegemonia da influência da cultura francesa – tomando como referência Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco – sugere pensar a prática da língua como mediadora não só de idéias, mas de um *modus vivendi* das classes dominantes à francesa no Brasil Imperial nas primeiras décadas do XIX – e que será intensificado segundo Alencastro (2004), na segunda metade do século –, na Província de Minas Gerais, a leitura dos periódicos permitiu ver que os usos da língua nos quais essa funcionaria como mediadora de idéias (sobretudo pela circulação de livros de autores franceses) já se manifestavam de forma expressiva. Quanto aos modos de vida, aos costumes, estes começam apenas a se deixar notar.

Finalmente, a intenção de tratar neste capítulo da influência da cultura francesa no Brasil e na província de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX – influência que se desdobrou nas mais diversas formas de apropriações e práticas da língua francesa, que puderam ser vistas, ou pelo acúmulo de pesquisas, ou por intermédio das minhas leituras em fontes primárias – se traduz na busca de elementos que permitam analisar e melhor compreender *o processo de escolarização da língua francesa* na instrução pública da província mineira.

### 3 A CONFIGURAÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA COMO SABER ESCOLAR NA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Localizada, pois, na primeira metade do século XIX, uma ambiência cultural fortemente marcada pela influência da cultura e da língua francesas na província mineira, a discussão agora se orienta no sentido de estabelecer relações entre essa ambiência e o movimento de escolarização da língua na instrução pública.

Com base nos documentos produzidos, principalmente relatórios e propostas do Conselho Geral da Província, relatórios de presidentes, legislação escolar mineira e do Império, além dos periódicos, procurei possíveis elementos que me apontassem para a necessidade de escolarização da língua.

É preciso dizer, no entanto, que o ensino do francês já era praticado nos colégios religiosos província antes de 1831, não constituindo, portanto, a entrada desse saber na instrução pública a gênese da disciplina no processo de escolarização em Minas Gerais. O que se coloca como questão é compreender o movimento de extensão do ensino do particular para o público.

Mostra-se clara tal extensão quando no concurso para provimento da primeira Cadeira pública, realizado em 1834, são convocados pelo governo para servir de examinadores: Pe. José Affonso de Moraes Torres, vice-supervisor do Colégio de Matosinhos (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 2 – pacotilha 1), o professor de Francês desse mesmo colégio, Francisco André Morel (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 2 – pacotilha 2), e o vice-supervisor do Colégio do Caraça, João M. Garcez (MINAS GERAIS, APM 1/42, cx 2 – pacotilha 3). Serão, então, professores de estabelecimentos particulares<sup>23</sup> que vão dizer quais conhecimentos podem ser validados para o ensino público do francês. O que não quer dizer que novos elementos não possam se agregar na elaboração dessa continuidade, conformando, com o tempo, práticas diferenciadas.

---

<sup>23</sup> Como instituições particulares de ensino foram considerados os colégios religiosos, como o Seminário de Mariana, o Colégio do Caraça e o de Congonhas, ainda que o estatuto de “particular” mereça análises mais refinadas.

### 3.1 Produção de práticas ordenadoras

Considerando a produção da legislação como elemento que normatizaria, que oficializaria o lugar do francês na instrução pública, demarcando a “passagem” de uma prática cultural para um saber escolarizado, o que foi produzido nesse sentido?

Antônio José Ribeiro Bhering, então membro do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, propõe a criação da primeira Aula Pública da língua francesa em 1831 nos seguintes termos:

Sendo de grande interesse á mocidade Mineira que se destina á carreira da Magistratura todas as Cadeiras de Estudos preparatórios, sem os quais não se pode progredir facil e comodamente nas Sciencias Políticas, e Sociais da Academia Paulistana e estando já creada na Cidade de Mariana as Cadeiras de 1as Letras, Gramática Latina, Rhetórica, e no Ouro Preto as Filosofia, e Geometria, faltando unicamente uma Cadeira de Gramática Francesa para complemento dos ditos Estudos preparatórios [...].

[...] O Conselho Geral da Provincia de Minas, desejando facilitar todos os meios de instrução e cortar todos os encomodos, q' resultão do isolamento das Cadeiras em differentes pontos da Provincia, resolveo o seguinte:

[...]. (Salla do Conselho Geral, 10 de janeiro de 1831) (MINAS GERAIS, CGP 4, p. 46v.)

Sendo essa a proposta de criação da Cadeira de língua francesa, o objetivo seguinte foi procurar, nos documentos da Instrução Pública do APM, a sua efetivação. Para tal fim foram consultados vários documentos do fundo da Instrução Pública, do Conselho Geral da Província e da Presidência da Província, do início da década de 1830. Um registro fundamental para o objetivo ao qual me havia proposto foi encontrado no Livro de Matricula de Professores Públicos (MINAS GERAIS. IP 4, p. 7v.). Conforme consta no documento, o primeiro registro de professor público de francês, Sr. Francisco Cyrilo Ribeiro e Souza, foi feito em 29 de abril de 1834. O registro diz que o professor ocupa a Cadeira criada pelo Decreto Imperial, de 11 de novembro de 1831, que se fez extensiva às províncias a disposição do de 25 de junho do mesmo ano.

Em termos da produção da legislação imperial, que relação poderia ser estabelecida entre a proposta do Sr. Bhering, de janeiro de 1831, e o Decreto Imperial, de novembro de 1831? Diz o Decreto:

Faz extensiva a todas as Províncias a disposição do Decreto de 25 de Junho deste anno, que autorizou a criação de Cadeiras de instrução secundária na Província do Ceará. (IMPÉRIO BRASILEIRO, 1831, p. 218)

E quais Cadeiras de instrução secundária foram criadas no Ceará pelo Decreto de 25 de junho de 1831?

A Regencia, em Nome do Imperador, D. Pedro II, Tem Sancionado, e Manda que se execute a Resolução seguinte da Assembléa Geral.

Art. 1º Ficam creadas na Cidade de Fortaleza, Capital da Província do Ceará, as Cadeiras de philosophia racional e moral, rhetorica, geometria, e francez, com o ordenado e seiscentos mil réis cada uma. (IMPÉRIO BRASILEIRO, 1831, p. 26)

Para estabelecer uma possível relação entre a proposta do Conselheiro Bhering, mostra-se pertinente observar a significativa produção de decretos imperiais criando Cadeiras de ensino secundário em algumas províncias brasileiras no ano de 1831. Antes do decreto, que estende às outras províncias as Cadeiras criadas no Ceará, existem outros que criam Cadeiras de francês em Goiás e no Maranhão e outras na Bahia, entre elas uma de francês. Segue uma parte dos textos comum na apresentação dos referidos decretos:

Decreto – De 11 de novembro de 1831  
Crêa uma Cadeira de francez na capital do Maranhão.

A Regencia, em nome do Imperador o Senhor D. Pedro II, Há por bem Sancionar, e Mandar que se execute a seguinte Resolução da Assembléa Geral Legislativa, tomada sobre outra do Conselho Geral da Província do Maranhão. (IMPÉRIO BRASILEIRO, 1831, p. 216)

Chama atenção, nesse movimento de criação de Cadeiras de ensino secundário para as províncias, a parte do texto que diz que a “Resolução da Assembléa”, agora transformada em decreto, foi tomada “sobre outra do Conselho Geral da Província.” Destaque-se desse fato o papel fundamental desempenhado pelos Conselhos de Província<sup>24</sup> na produção de uma legislação que viria legitimar a escolarização dos saberes pela instrução pública, como é o caso do francês. Torna-se relevante, nesse sentido, dizer que a proposta do Conselheiro Bhering de criação da primeira Aula Pública de francês na província mineira data

<sup>24</sup> Sobre os diferentes papéis desempenhados pelo Conselho Geral de Minas Gerais, entre eles o fomento da Instrução Pública, cf. os estudos de Sales (2005).



de 10 de janeiro de 1831, anterior, portanto, à elaboração dos decretos imperiais que viriam legislar sobre as aulas públicas.

A propósito, o edital para o exame dos *oppositores*<sup>25</sup> à primeira Aula Pública de francês criada em Minas Gerais deixa bem claro esse movimento entre as Resoluções do Conselho e a produção de uma legislação por parte do Império, destinada à escolarização:

*Editaes*

*O Ilm. E Exm. Sr Presidente da Provincia manda annunciar que, na conformidade da Resolução de Exm. Conselho do Governo em Sessão de 21 do corrente, em observância do Decreto de 11 de novembro de 1831, esta aprasado para o dia 26 de Março próximo o exame dos oppositores á Cadeira de Francez estabelecida nesta cidade, com o ordenamento annual de quatrocentos mil réis. E para constar se expede o presente, que será publicado nos lugares de costume.*

C. do Ouro Preto em 22 de Fevereiro de 1832.

O Secretário do Governo,

Luiz Maria da Silva Pinto. (O UNIVERSAL, p. 2, 29 fev. 1832)

A respeito das informações apresentadas – cujo objetivo foi mostrar os possíveis processos de produção de uma legislação que legitimaria o lugar da língua francesa na escola pública – redireciono-as, mais uma vez, para a compreensão da necessidade de sua escolarização. Nesse sentido, justifica-se a questão de não tomar a produção da legislação escolar isoladamente, mas compreendida em sua dimensão educativa e analisada, como sugere Faria Filho (1998), no seu processo de produção e realização.

As leis constituem importantes fontes para esta pesquisa, uma vez que também podem permitir uma aproximação das finalidades inscritas no ensino da língua francesa; e a legislação, na sua dinâmica de funcionamento, será compreendida tanto como produtora quanto como produto de práticas vigentes. De acordo com essa orientação, que práticas vigentes viriam convergir para o ordenamento legal do francês como disciplina escolar da instrução pública? E, em contrapartida, quais práticas poderiam ser identificadas como produtos desse ordenamento?

Podem ser identificadas nos textos da legislação ou nos discursos que circulam, nos periódicos, por exemplo, possíveis respostas a essas questões?

---

<sup>25</sup> Termo freqüentemente utilizado na época para se referir aos candidatos, no caso, os professores.

### 3.2 Práticas precedentes à produção do francês como saber escolar na instrução pública em Minas Gerais

Tendo, portanto, localizado um ordenamento legal específico que insere o ensino da língua francesa na instrução pública mineira do século XIX e partindo de um dos pressupostos da dinamicidade da lei apresentado por Faria Filho (1998), na parte em que considera a legislação como um produto das práticas vigentes, busquei nos textos produzidos para os periódicos da época e naqueles da legislação, anterior à oficialização da língua francesa como disciplina escolar em Minas Gerais, alguns elementos que poderiam contribuir para o melhor entendimento das questões propostas. O que a lei que ordena o ensino da língua francesa viria representar?

Balizou esse movimento a idéia de que não constituiria essa lei a gênese do processo de escolarização do francês na instrução pública, e sim um possível conjunto de práticas que culminariam nessa produção. É preciso salientar, no entanto, que, no caso da história das disciplinas, entender a lei não como a fundadora de um saber escolar se mostra como uma das possibilidades de percurso. No caso do francês, isso se evidenciou claramente, mas não podemos deixar de considerar outras possibilidades de percursos históricos multifacetados na escolarização de saberes. Viria, pois, ilustrar outra forma de inserção de saberes na escola o caso das disciplinas Estudos Sociais (ES), Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), prescritas pelo regime da ditadura militar no Brasil, em detrimento do ensino de Geografia e História.<sup>26</sup>

Voltando, pois, o olhar para além do percurso temporal proposto (1831-1855) e já justificando os recuos desse recorte, mencionados como possibilidade na apresentação deste estudo, busquei, então, elementos para a compreensão das questões colocadas agora pouco em torno do processo de inserção do ensino do francês na escola pública mineira.

Se o ensino desse saber começou por se normatizar na instrução pública em Minas Gerais em 1831, fui ao encontro – claro que de forma panorâmica – de movimentos anteriores de oficialização do ensino público de francês no Brasil, entendendo que esses ajudariam a situar e compreender melhor aqueles que viriam ocorrer na província mineira. Recorri, então, a algumas leis anteriores. Primeiramente, à Lei Geral de 15 de outubro de 1827, a primeira

---

<sup>26</sup> Cf. Martins (1999, p. 141-170), que realiza um estudo específico sobre essas mudanças operadas no currículo das humanidades pela ditadura militar brasileira.

que vem regulamentar o ensino no Império. Na referida lei, que determinava a abertura de escolas de Primeiras Letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos, prescrevendo também sobre métodos de ensino, não encontrei, inicialmente, nada referente ao ensino de línguas.

Após algumas leituras e releituras de trabalhos sobre o processo de escolarização em Minas Gerais e no Brasil, encontrei em Sales (2005, p. 18) e em Almeida (2000, p. 62) menção à Resolução de 15 de novembro de 1827, que veio complementar a Lei Geral com a finalidade a aplicação de dispositivos de alguns artigos da Lei Geral de 15 de outubro de 1827 com relação aos professores de Latim. De acordo com Sales (2005, p. 18), a resolução chama a atenção do Conselho Geral da Província de que de se deveria considerar que o efeito do ensino da língua latina não tinha outro mérito senão o de fazer conhecer alguns homens de gênio da humanidade cujas obras já podiam ser lidas, então, em línguas vivas, visto que já se encontravam traduzidas. E a parte do discurso que pode ser considerada como elemento propulsor para o estabelecimento do ensino das línguas vivas é aquela que diz que o estudo dessas línguas representava um luxo, sendo, portanto, obrigação dos governos fornecer os meios da instrução ainda não implementados.

Localizei em Almeida (2000, p. 42) referências sobre o ensino de francês no Brasil. Consta, então, nessa bibliografia referências sobre a criação da primeira Cadeira pública de francês no Brasil, em 1809. O autor cita a nomeação por carta real, do dia 26 de agosto do mesmo ano, do Pe. René Boiret como professor de língua francesa. Ele cita os termos da carta: “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 a prosperidade da instrução pública”. Ainda segundo Almeida, o professor veio de Portugal, onde exercia as mesmas funções no Colégio Real dos Nobres.

Pela citação de Almeida, localizei na legislação da Colônia, a Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço, de 14 de julho de 1809, que havia criado a Cadeira de francês no Rio de Janeiro, além daquelas de Inglês, de Arithmetica, de Algebra e Geometria. Segundo a Resolução, *as duas línguas têm o mais distinto lugar e são de grande utilidade para o Estado, para o aumento e prosperidade da instrução pública.*

Percorrendo ainda essas releituras, encontrei em Haidar (1972, p. 47) uma referência à Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, que cria dois cursos de ciências jurídicas e sociais – um em São Paulo e outro em Olinda – nos quais se exigiam conhecimentos, dentre outros, da língua francesa para se matricular. Diz o art. 8º:

Art. 8º. Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de 15 anos completos, e de aprovação da língua franceza, grammatica latina, rhetorica, philosophia racional e moral, e geometria.

Essa lei pode ser considerada, pois, no vaivém de olhares e (re)leituras que promove uma junção de elementos, como aquela que permitirá uma melhor compreensão dos discursos de oficialização do ensino escolar público de francês em Minas Gerais. Fica bem claro que o ensino da língua se legitima na tradução dessa necessidade imposta por essa lei, quando retomamos a proposta de Bhering (MINAS GERAIS, CGP 4, p. 46, 47), em 1831, que diz ser a implementação do ensino de francês de grande interesse

á mocidade Mineira que se destina á carreira da Magistratura todas as Cadeiras de Estudos preparatórios, sem os quais não se pode progredir facil e comodamente nas Sciencias Políticas, e Sociais da Academia Paulistana e estando já creada na Cidade de Mariana as Cadeiras de las Letras, Gramática Latina, Rhetórica, e no Ouro Preto as Filosofia, e Geometria, faltando unicamente uma Cadeira de Gramática Francesa para complemento dos ditos Estudos preparatórios.

Além dos elementos acima apresentados, cujo objetivo foi promover uma aproximação da produção da língua francesa como disciplina escolar da instrução pública por parte dos dirigentes políticos, que por sua vez também são os produtores da legislação, seria possível encontrar elementos da parte daqueles aos quais o ensino do francês deveria se destinar, que também apontassem para uma reivindicação desse ensino? Haveria aí, portanto, uma convergência de necessidades concernentes ao ensino do francês? Para esse propósito foram considerados os documentos encontrados nos fundos referentes à instrução pública do APM, além da leitura dos periódicos da época; tratados no capítulo anterior.

Nesses movimentos precedentes a 1831, agora situados em Minas Gerais, que teriam contribuído para a produção de francês como saber escolar, direcionando, pois, para uma necessidade afirmada, encontrei alguns, porém pode-se dizer que se tratava de manifestações mais isoladas, não refletindo, portanto, uma reivindicação significativa da sociedade mineira em seu conjunto.

Consta nos registros das Atas do Conselho Geral da Província, na sessão do dia 12 de dezembro de 1830, uma solicitação da Câmara de Baependy, da criação da *Cadeira de Francez* naquele Termo (MINAS GERAIS, CGP 1, p. 126).

O conteúdo de uma correspondência de um leitor do periódico *Astro de Minas* (p. 2, 15 jan. 1828), de São João del-Rei, lembra ao Conselho (CGP) que este fora instalado para atender às necessidades mais urgentes da população. E qual seria essa necessidade urgente? Vejamos:

[...] insiste contra os abusos, ao menos os mais salientes: por exemplo, que utilidade provem a esta Provincia do sem numero d'Aulas de Grammatica Latina, que a sobrecarregão! [...] Que significa huma Aula de Grammatica Latina na Villa de S. José, havendo aqui outra semelhante. [...] Duas desta na Cidade de Marianna, uma dentro outra fora do Seminário [...]. Não seria mais util, que o Professor da Cidade fosse ensinar no Seminario, e que o pouco, que dá ao Professor do Seminario fosse empregado no estabelecimento de huma Cadeira, aonde a Mocidade Brasileira fosse adquirir o conhecimento de lingoas vivas, como o da Ingleza, Franceza etc de que quase nenhuma noticia tem?

[...].

Queria, portanto, Sr Redactor, por bem dos Mineiros, e da Pátria, lembrar ao Exm Concelho a necessidade de estabelecimentos litterarios nessa Provincia: faça igualmente ver a facilidade, que haverá em organizarem se semelhantes estabelecimentos, se se adoptarem as medidas de supressão de algumas Aulas de Grammatica; e do contrário serão os Mineiros obrigados a irem á S. Paulo estudar até os preliminares para a matrícula do Curso Jurídico, o que de certo desabonará muito a Provincia.

Tagarella

Fazenda da Roça Grande

1º de janeiro de 1828.

Pode-se, portanto, compreender a necessidade de escolarização da língua francesa no ensino secundário não com base na reivindicação da sociedade em seu conjunto, mas no discurso dos legisladores, dos dirigentes políticos, o que torna expressiva a dimensão social e simbólica da instrução pública naquele momento, representativa do desejo dessa elite dirigente, de construção de uma província e de um país civilizados.

A partir de tal conclusão, o caso da oficialização do ensino do francês na província mineira apresenta aquela faceta da lei como um produto de práticas, mas que devem ser vistas de um determinado lugar: o lugar daqueles aos quais cabe legislar, ordenar. Os exemplos de discursos apresentados foram selecionados intencionalmente para dizer respeito aos debates e/ou práticas que giravam em torno da escolarização da língua de fora. Não devem, no entanto, deixar de ser consideradas nas análises da produção do francês como disciplina escolar os mais diversos modos de usos e circulação da língua, apresentados

anteriormente, que, por sua vez, podem ser considerados como elementos propulsores em tal processo. Aquilo que está em jogo na discussão ora empreendida é compreender como os legisladores, no movimento de inserção do francês na instrução pública mineira, pensam e organizam esse saber no seu movimento de oficialização – a produção da lei.

Mostra-se também pertinente falar de outros movimentos de implementação do ensino da língua francesa – visto que congruentes com a idéia da configuração escolar da disciplina dentro de uma necessidade produzida e explicitada – que se deram paralelamente à inserção escolar desse saber então tratada.

Seria o caso falar aqui de outra proposta de criação de uma Cadeira de francês, também apresentada por um membro do Conselho Geral da Província, em 20 de dezembro de 1831, o Conselheiro Ottoni, que, por sua vez, justifica a necessidade de melhoria da Instrução Pública:

Considerando o desgraçado estado a que se acha redusida a Instrucção Publica, na populosa e rica Provincia de Minas; considerando mais, que a Instrucção Publica é uma das bases mais solidas dos bons costumes, de moralidade, e por consequencia de aptidão que tem o Povo para a Liberdade, appresento o seguinte. (MINAS GERAIS, CGP 4, p. 87v-88)

Considerando o estado de desgraça da instrução pública, o Conselheiro propõe então, a criação, em cada uma das Cabeças das Comarcas da Província, as seguintes aulas: de Gramática Brasileira, cujo professor ensinaria também a Lingua Francesa, de Aritimética, Álgebra até as equações do 2º grau e Geometria Plana, outra de Geografia e História. Estas três aulas, conforme proposto, formariam parte de um curso de instrução elementar que duraria três anos.

Nas consultas realizadas nos fundos de Instrução Pública do APM, não foram encontradas referências que pudessem falar da aplicação e funcionamento de tal proposta. A propósito, ao realizar um cruzamento de fontes, encontrei nos Relatórios dos Presidentes ao Conselho Geral da Província de 1832 algumas justificativas que, provavelmente, tratem da impossibilidade de se colocarem em prática tais melhorias:

A Instucção Primaria recebeu um impulso pela Proposta, que na passada sessão dirigisteis á Assembleia Geral, e mesmo a sua sanção; mas devo observar que o estado das finanças da Provincia não permittirá talvez que se realizem todas as vantagens, que alli se promettem aos Professores. Um defeito mais existe, e que não foi ainda remediado: a Lei que mandou

ensinar muitas materias nas Escollas de primeiras Letras não previo que faltarião Mestres, que bem preenchessem os seus deveres. (MINAS GERAIS, OR/PER 0012, séc. XIX/1828-1833)

Ainda em 1832, quando a criação da primeira Aula Pública de língua francesa não havia, até então, sido efetivada, houve também, por iniciativa da Sociedade Promotora da Instrução Pública – que pode ser definida como uma Associação Patriótica, cuja criação, em 25 de março de 1831, se fundamentava, dentre outros aspectos, sobretudo, no desenvolvimento da instrução pública –, a abertura de uma *Aula de Lingua Franceza, Geografia e História*. A criação da aula é comunicada não só no *Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Publica*, como também em outros periódicos, como se pode observar na seguinte publicação:

A Sociedade Promotora da Instrucção Pública, na sua sessão de 29 de janeiro deliberou da gratificação até 400Uréis annuaes a um Professor que venha ensinar a Lingua Franceza, Geografia e História na Salla da Biblioteca. Foi proposto o Sr. João Ribeiro pela Adm, e aprovado, encarregando-se á mesma de fazer todos os ajustes necessários para se dar quanto antes começo a esta Aula que hade ser franqueada a todas as pessoas que quizerem aproveitar as lições do professor. (O UNIVERSAL, p. 2, 1º fev. 1832)

Nos números subseqüentes desse mês de fevereiro foram publicados anúncios no mesmo periódico convocando os interessados a se inscrevem para a Aula, cuja abertura se daria nos primeiros dias de março seguinte.

Por meio de um documento encontrado no fundo da Instrução Pública do APM, na classificação: *Documentação interna: Mapas, aulas, posses, matrículas, etc.*, foi possível saber que Aula foi aberta e funcionou durante todo o ano de 1832. Trata-se de um *Mappa de alumnos da Lingua Franceza, de Geografia e Historia*, enviado à Presidência da Província pelo professor João Ribeiro (MINAS GERAIS, IP 3/2, cx 1 – pacotilha 43). A propósito, constituem-se os mapas, sejam estes de aulas, exames ou de alunos, como valiosas fontes para esta pesquisa, no que diz respeito, sobretudo, a organização e ao funcionamento escolar da disciplina.

O referido mapa assinado pelo professor João Ribeiro traz o titulo *Mappa de alumnos da Lingua Franceza, de Geografia e Historia, que se tem matriculado, desde o dia 20 de Março de 1832 e que tem freqüentado as mesmas Aulas, nesta Imperial Cidade de Ouro Preto*. Ele informa: o nome dos alunos (12 ao todo); idade (entre 16 e 24 anos); estados dos

pais ou educadores (entre os informados: negociante, professor público de geometria, bibliotecário da Sociedade Promotora da Instrução Pública, senhores, padre – os demais, apenas o nome); dia, mês e ano da matrícula; e observações. Neste último quesito o professor colocava sua observação sobre o desenvolvimento de cada aluno: *principiando*, *aplicado*, *muito aplicado*.

Além desse documento que nos aproxima do funcionamento da aula no decorrer de 1832, nenhum outro foi encontrado que pudesse falar seja da prática efetiva do ensino, como os conteúdos utilizados, seja das formas de ensino da língua que foram praticadas, tampouco outro mapa que desse notícias sobre a continuidade da Aula. Ainda que não nos apresente informações detalhadas sobre sua prática, o professor João Ribeiro deixa perceber, de forma indiciária, ao utilizar os termos para “classificar” os seus alunos, como *principiando*, *aplicado* ou *muito aplicado*, alguns elementos sobre o funcionamento da disciplina quanto à apropriação do saber ensinado. E, além disso, visto que os alunos, de acordo com o mapa, foram todos matriculados no mês de março, poderíamos até levantar uma hipótese de uma aprendizagem prévia, não escolar, da língua; prática, aliás, já mencionada e tratada no capítulo anterior.

Com base na apresentação das várias práticas que se mostraram produtoras, fundadoras ou, ainda, aquelas as quais poderíamos até dizer coadjuvantes no movimento de inserção da língua francesa na instrução pública em Minas Gerais, que ocorrem, conforme já dito em algumas análises deste estudo, coincidentes com o projeto também fundante de escolarização da província mineira, na primeira metade do século XIX, e retomando as questões propostas no início deste capítulo, que correspondências, então, poderiam ser estabelecidas com as outras formas não escolares da língua, no que diz respeito aos discursos produzidos pela legislação que oficializa o ensino do francês?



### **3.3 Breves considerações sobre práticas produtoras e fundadoras do francês como disciplina escolar na instrução pública em Minas Gerais**

Embora sendo por demais flagrante, conforme os exemplos apresentados no primeiro capítulo deste estudo, a hegemonia da influência cultural francesa no Brasil e em Minas Gerais na primeira metade do século XIX,<sup>27</sup> tal evidência não encontra ressonância nos textos da legislação que oficializam a língua francesa como disciplina escolar da instrução pública. Apresentam, pois, esses textos normativos uma forma textual que lhes é própria. E sobre essa peculiaridade vale a pena retomar aqui as análises de Faria Filho (1998, p. 102) sobre as dimensões da lei por ele consideradas; para esse propósito, aquela da lei como linguagem, naquilo que tange ao seu aspecto discursivo. Conforme suas análises nesse campo,

a lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social, [...] a lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal. Nesta perspectiva, a lei enquanto linguagem é constituinte desta linguagem e, por outro lado, ao mesmo tempo, é constituída por ela.

Além disso, para entender essa dimensão de produção da lei, analisada por Faria Filho (1998, p. 103), esse autor fala do processo de passagem de uma cultura oral para uma cultura escrita, apontando como uma das direções possíveis, a composição de uma retórica legislativa e “sua força na conformação de um discurso sobre a educação”. A elaboração dessa escrita que compõe o discurso e o uso deste levam a pensar nas “estratégias discursivas de produção de consentimentos, persuasão e legitimidade” (p. 103).

Isso leva, portanto, ao entendimento da produção de um discurso legislativo escolar, no caso, a lei que prescreve o ensino público de francês em Minas Gerais, com características específicas, no qual seria difícil encontrar elementos que não se encerrassem na prática escolar. A partir daí, torna-se pertinente afirmar o fato de não terem sido encontradas ressonâncias das práticas culturais da língua francesa no discurso da lei, dadas suas peculiaridades de elaboração. Em contrapartida, no momento das análises do funcionamento escolar da língua, no que diz respeito, sobretudo, à mobilização de conteúdos, muitas ressonâncias foram identificadas.

---

<sup>27</sup> Sobre essa hegemonia cultural, ver, sobretudo, Costa (2003, p. 64).

Ao considerar os elementos discursivos do conselheiro Bhering na proposta de criação da primeira *Cadeira de Grammatica Franceza* em 1831, não vislumbrei, pois, elementos que filiassem a legitimidade dessa proposta a uma difusão da prática cultural da língua francesa em Minas Gerais, e, sim, justificando as análises de Faria Filho (1998, p.102 ), a conformação de uma escrita própria da linguagem legislativa, e apresentando, por sua vez, um discurso estratégico, persuasivo quando afirma que seria “de grande interesse á mocidade Mineira”, ou ainda, “O Conselho Geral da Província de Minas, desejando facilitar todos os meios de instrução.”

Essas especificidades concernentes à linguagem do campo legislativo, sobretudo as “estratégias discursivas de produção de consentimentos, persuasão e legitimidade” (FARIA FILHO, 1998, p. 102 – 103), também podem ser tomadas como verdadeiras ao considerarmos a carta real de 26 de agosto de 1809, de nomeação do professor da primeira Aula Pública de Francês (ALMEIDA, 2000 p. 42), quando esse texto legislativo diz que “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 a prosperidade da instrução pública”. Entretanto, o discurso se diferencia da proposta de criação da mesma Cadeira em Minas Gerais, no momento em que justifica a inserção desse ensino, fazendo alusão à prática do francês como a língua mais difundida, aquela que é universal, não restringindo, pois, sua legitimidade somente ao campo escolar. Logo, poderíamos dizer que há nesse texto de lei uma ressonância com o campo das práticas não escolares da língua.

Com base nessa conclusão, seria possível adiantar que ainda estava por ser constituída a dimensão da lei como linguagem, apontada por Faria Filho (1998, p. 102), principalmente quando ele diz que “a lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal?” Não deve permanecer de fora dessa discussão a conformação do campo escolar no Brasil, aí compreendida a produção de uma legislação específica.

Retomando a proposta de criação da Cadeira pública de francês em Minas Gerais, tratada em sua especificidade discursiva, vislumbramos a justificativa de legitimação da língua francesa como disciplina escolar em uma necessidade vinculada à *instrução*, ao campo escolar, uma vez que seria de grande interesse à mocidade mineira que “se destina á carreira da Magistratura todas as Cadeiras de Estudos preparatórios, sem os quais não se pode progredir nas Sciencias Políticas, e Sociais da Academia Paulistana.” (MINAS GERAIS, CGP 4, p. 46-47) .

Além das considerações sobre o caráter específico desse texto de lei, poderíamos tomar ainda o seu conteúdo com fins de ampliar as análises no que diz respeito às finalidades inscritas na inserção da língua francesa na escolarização da província. O ensino da língua se funda, segundo a proposta, nos *Estudos preparatórios*, afirmando-se aí seu caráter de instrumentalidade. E ao longo de sua configuração como disciplina escolar da instrução pública, no período recortado por este estudo, o ensino dessa língua encontra-se inserido em um grau de escolarização que tomava nos discursos oficiais, como na legislação ou nos relatórios de presidentes da província, as rubricas de *estudos preparatórios*, *intermédios*, ou ainda *preliminares*, outras vezes *secundário*.

Esse caráter de instrumentalidade continuará sendo validado por algumas prescrições incidentes a diferentes modalidades de ensino que deveriam ser organizadas na província:

- Nos Estatutos do Seminário de Mariana, elaborados em 1837, sob prescrição da Lei Mineira n. 60, de 1837:

Cap. 11, art. 5.º Os alumnos, que se destinão ao Estado Eclesiástico, poderão, se requererem, e obtiverem dispensa do Prelado, não frequentar os Estudos Mathematicos e Lingoa Inglesa, mas nenhum poderá ser matriculado nos Estudos Theologicos sem que sejam examinados, e approvedo perante o Director em Gramatica Latina e Nacional, Philosophia, noçoens de Retorica, e versão da Lingoa Francesa. (MINAS GERAIS, IP 1/3, cx 34 – pacotilha 3)

- Na Lei Mineira n. 140, de 4 de abril de 1839, que cria “duas escolas de Pharmacia, uma em Ouro Preto, outra em São João del-Rei”:

Art. 7º Os preliminares para frequentar as Escolas são as seguintes: saber ler, escrever, as quatro operações de Arithmetica, e o conhecimento da lingua Franceza.

- Na Lei Mineira n. 311, de 8 de abril de 1846, definida como “Carta de Lei, determinando que nas escolas de instrucção primaria se adopte o methodo simultaneo, declarando o Ordenado, e as habilitações que deve Ter o Professor da escola normal creada pelo Artigo 7.º da Lei n. 13”, e contendo outras disposições a respeito”:

Art. 7º A escola normal mandada crear pelo Artigo 7.º da Lei N. 13, será estabelecida na Capital da Provincia, e n’ella provido um cidadão, que além

das condições exigidas aos Artigos 3.º e 14.º da Lei N. 13. O Artigo 1.º da Lei N. 6, saiba grammatica latina, e Francez.

Com base nessa concepção de instrumentalidade a ser desempenhada no ensino da língua, que pôde ser vista na legislação produzida, as orientações de Pierre Arnaud (1989) permitem compreender tal processo, uma vez que esse autor chama a atenção para a *problemática da integração* de um saber na escola. Segundo Arnaud (1989, p. 29), a integração de uma nova disciplina suporia algumas condições, entre as quais a primeira é que o legislador lhe confira as finalidades. Além disso, ele, o legislador, deveria trazer a prova da utilidade de uma disciplina a ser inserida. O que se pode observar, tanto na proposta de criação da primeira Aula Pública de língua francesa quanto nos outros discursos da legislação apresentados, é que a questão da finalidade encontra-se bem expressa, classificando o ensino da língua como preparatório ou preliminar.

Ao me preocupar com a funcionalidade, justaposta à circulação de um saber, atentando, sobretudo, para as práticas, é que me aproximo dos estudos de Jean Hébrard (1990, p. 5-109) *sobre as práticas de escolarização da leitura e escrita na época moderna*. Segundo esse autor, a demanda de alfabetização simbólica e instrumental, da qual a escola se torna um forte pólo de coerção moral, estava vinculada a duas culturas profissionais antigas: por um lado, a dos clérigos, centrada na prática de uma escrita que se tornou o modo privilegiado da leitura de textos, inseridos em um movimento de cristianização e aculturação dos fiéis, no qual a escrita vem suplantar as formas orais de transmissão de saberes; por outro, a dos mercadores, apoiada também numa prática da escrita dedicada ao registro e à transmissão de informações verbais ou cifradas. Nesses dois contextos, a leitura deixa de ser um fim em si para se tornar um pré-requisito para todas as aprendizagens.

A lógica do ensino da língua como pré-requisito neutro, como aprendizagem *instrumental*, que pôde ser identificada nos textos da legislação que configura o francês como disciplina escolar na instrução pública em Minas Gerais, poderia ela ser contrariada, conforme faz Hébrard (1990), no seu estudo das práticas de escolarização da escrita? Trata-se aí de uma questão a ser analisada ao longo da pesquisa – sobretudo quanto aos conteúdos mobilizados para o estudo da língua –, estabelecendo, para tanto, diálogos com outras questões teóricas do campo *da história das disciplinas escolares*.

#### 4 A INSERÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NA ESCOLA SECUNDÁRIA: AS AULAS AVULSAS E OS COLÉGIOS

O ensino da língua francesa se assenta, na instrução pública mineira, nos cursos secundários, denominados *preparatórios* ou *intermédios*, funcionando primeiramente como aula avulsa e posteriormente também nos colégios.

Por meio das falas, das mensagens ou dos relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais, produzidos a partir de 1828 (MINAS GERAIS, 1828-1833; 1835-1842), quando é tratada a instrução pública, fala-se, geralmente, da instrução primária ou de primeiras letras, e das aulas públicas e dos colégios particulares. A partir de 1837, imputada possivelmente à Lei n. 60 – definida como “Carta de lei que autoriza o Governo da Província a estabelecer diversas Aulas de Estudos Intermédios, e a reformar o seminário da Cidade de Mariana, e revoga o Decreto de 6 de julho de 1832, tudo como nela se declara” – a descrição do estado da instrução pública passa a vir dividido em duas rubricas (MINAS GERAIS, 1838, p. XXV-XXXI): *Escolas Primárias e Estudos Intermédios*.

O termo *secundário* não era até meados da década de 1840 geralmente empregado, sendo comum o uso de *ensinos intermédios*, ao passo que, na legislação imperial, o seu uso pode ser percebido nos decretos de 1831, que criam *Cadeiras de instrução secundária* em várias províncias, como foi o caso da língua francesa em Minas Gerais.

Nos relatórios de presidentes, o uso do termo *secundário*, conservando sua inscrição nos sentidos de ensinos preparatórios, começou a ser notadamente empregado a partir da Fala de 1843 do Presidente da província Francisco José de Souza Soares D’Andréa, na qual se encontram várias ponderações sobre essa modalidade dizendo, por exemplo, que ela deveria se destinar às classes consideradas elevadas:

Tenho por instrução secundaria aquella unicamente que lhe precisa em geral aos homens das classes mais elevadas, e que se não destinão aos officios mecanicos, ou aos trabalhos braçaes da lavoura, e outros uzos, ou serviços grosseiro, corporaes da sociedade. Julgo por tanto, que deve ser limitada, quanto aos homens, até as habilitações exigidas em todas as Universidades, e academias para sua frequencia, e quanto às meninas áo que lhes convenha saber para concorrerem nos mais elevados Circulos da Sociedade e, com outras d’alta posição.

Quanto à divisão dos níveis de ensino e às exigências para ser admitido nos cursos secundários, a lei que deixará tal questão bem explícita é a Lei n. 60, de 1837, que prescreve no art. 7º: “Nenhum aluno poderá ser matriculado nas Aulas, de que trata o presente Lei, sem se mostrar aprovado nas matérias do 1.º, e 2.º gráo da Instrucção primaria”.

#### 4.1 O ensino do francês nas aulas avulsas

Segundo Hilsdorf (2003, p. 20), após o fechamento dos colégios jesuíticos em 1759, foram criadas, em Portugal, nas cabeças de comarca, “aulas régias avulsas” de gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia, que deviam ser preenchidas por professores escolhidos em concurso público. No que diz respeito ao Brasil, a distribuição dessas aulas fora detalhada para todo o Império português, na Lei e no Mapa de 6/11/1772: o Brasil começava com 44 aulas régias, sendo 17 de primeiras letras, 15 de gramática latina, seis de retórica, três de gramática grega e três de filosofia<sup>28</sup> (HILSDORF, 2003, p. 21).

Se as reformas pombalinas, no plano da instrução, prescreveram um novo modo de organizar e pensar a educação, prescrições que chegavam aos níveis mais finos, como as metodologias de ensino ou, ainda, os compêndios que seriam adotados, segundo um ideal voltado para estudos práticos e científicos, Villalta (1997, p. 349) – com suas análises centradas no Brasil Colônia – pondera que “as reformas em sua concretização, ademais, enfrentaram problemas, estabelecendo-se uma grande distância entre as intenções legais e a realidade”. A instrução escolar continuaria prisioneira da orientação religiosa, calcando-se na repetição,

sendo de algum modo refratária ao espírito científico nascente. O que contava, tanto do ponto de vista da organização dos estudos quanto de sua apropriação pelas elites sociais, era imitação dos textos clássicos gregos e latinos, havendo uma grande valorização do exagero, da retórica e da eloquência. (VILLALTA, 1997, p. 351)

Embora as reflexões de Villalta apontem para uma realidade diferente daquela prescrita pelas reformas, no que diz respeito à aplicação dessas no geral, a parte que interessa

---

<sup>28</sup> A autora faz uma descrição detalhada das localidades onde tais aulas foram criadas no Brasil.

a este estudo é pensar, a partir daí, em um novo modo de organizar a instrução, distribuindo o ensino nos moldes das *aulas avulsas*.

Na província de Minas, após a criação da Cadeira de Francês como aula avulsa em 1831, que viria se juntar àquelas de Gramática Latina, Retórica, Filosofia, e Geometria, os documentos consultados – legislação escolar do período, falas e relatórios de presidentes da província e, principalmente, o livro de *Matrícula de professores de instrução Intermédia e primária* (MINAS GERAIS, IP 5, 1818-1855) e o livro de *Matrícula e provimento de professores de instrução secundária* (MINAS GERAIS, IP 10. 1835-1890) – permitiram construir um quadro no qual se pode vislumbrar a distribuição das aulas de língua francesa em três momentos diferentes. Se a idéia era, por meio da instrução, *espalhar as luzes pela província mineira*, esse mapa nos permite fazer um passeio por onde essas *luzes* deveriam se instalar.

QUADRO 1  
Distribuição das *aulas avulsas* de língua francesa na província de Minas Gerais, no século XIX<sup>29</sup>

PERÍODO	LOCALIDADES	TOTAL DE LOCALIDADES
1831 – 1837	<b>Ouro Preto</b> (posteriormente transferida para <b>Mariana</b> )	1
1837 – 1860	<b>Ouro Preto; Mariana; Sabará; Cidade do Serro; Cidade da Conceição; Cidade de Minas Novas*</b> ; Villa de <b>Formigas; Cidade de Barbacena; Cidade de São João d’El Rey; Villa de Baempedy; Cidade de Campanha; Cidade de Paracatu; Cidade de Passos; Villa do Rio Pardo, Villa Januária; Villa Leopoldina; Villa de Dores do Indaiá.</b>	17
1860 ao final do Império	<b>Ouro Preto; Pitangui; Sabará; Curvelo; Itabira; Conceição; Serro; Diamantina; Cidade de Minas Novas; Rio Pardo; Montes Claros; Januária; Grão Mogol; Paracatu; Bagagem; Uberaba; Caldas; Passos; Pouso Alegre; Baempedy; Trez Pontas; Campanha; Cidade do Tamanduá; São João d’El Rey; Barbacena; Mariana; Parahybuna, Mar de Espanha; Ubá; Cidade do Bom Fim; Ayuruoca; Santa Luzia; Villa do Pará; Ponte Nova; Villa de Lavras; Cidade do Pomba; Cidade da Oliveira; Cabo Verde; Cidade de Formosa d’Alfenas; Cidade de Itajubá; Cidade de São José d’El Rey; Villa de Christina; Cidade do Araxá; Cidade de Piumhy; Cidade do Turvo; Cidade da Piranga; Cidade de Santa Bárbara; Cidade do Rio Preto; Cidade de S. João Batista; Dores do Indaiá (Villa do Abaethé); Arassuaí; Cidade do Rio Novo; Cidade de Queluz; Cidade de Leopoldina; Cidade do Patrocínio; Cidade de Santo Antônio [Patos]; Cidade do S. S Sacramento; Villa de S. Gonçalo de Sapocahy; Freguesia de Taquarassú; Cidade de S. J. do Paraíso; Sete Lagoas.</b>	62

\* Criada e não provida nesse período

Obs.: Foi mantida a ortografia tal qual aparece nos livros de registros; também as formas de registrar as localidades, classificando-as como *ciudades, vilas, freguesias*, ou, às vezes, a não-utilização de tais termos.

<sup>29</sup> As localidades que compõem o quadro podem ser identificadas no Mapa da Província de Minas Gerais (Anexo 2).

Antes das considerações sobre mapa construído, é preciso esclarecer que a classificação de “mapa aproximado” se deve ao fato de algumas aulas avulsas indicadas terem sido reunidas, durante certos períodos, em colégios públicos criados na província. Mas, dados os problemas de permanência de tais estabelecimentos, voltavam essas aulas a funcionar como avulsas.

A expansão das aulas de francês na província pode ser percebida em três momentos significativos baseados na legislação que cria condições para o crescimento do número de aulas, como mostram os dados quantitativos: entre 1831 e 1837 foi criada apenas uma aula pública pelo Decreto Imperial de 1831; de 1837 a 1860, a Lei n. 60, de 1837, promove um paulatino crescimento; e na terceira fase, considere a Lei n. 1.064, de 1860, a partir da qual há um grande aumento de aulas de francês, uma vez que essa lei determina em seu art. 36:

Art. 36. As Cadeiras não providas, ou occupadas por Professores, que ainda não tiverem titulos vitalicios, serão supprimidas, exceptuando-se sempre uma Cadeira de Latinidade, e da Lingua Francesa, para aquella Villa ou Cidade mais populosa de cada Comarca, e para qualquer outra Cidade ou Villa, que estiver em uma distancia de mais de vinte leguas de outras Cadeiras identicas, que estejam providas, e para os Collegios particulares das Villas, e Cidades que offereção estabilidade, e frequencia de mais de vinte discipulos, creando-se desde já uma Cadeira de Latim e Francez annexa ao Collegio Ayruocano.

Nessa terceira fase, o significativo aumento do número de aulas de francês e de latim vem, pois, contrariar uma lógica apontada pelos estudos de Leonardo Santos Neves (2006, p. 78) quanto à diminuição paulatina das outras aulas avulsas de modo geral, imputada ao crescimento do número de colégios particulares na província e pela absorção dessas aulas por esses estabelecimentos. Neves (2006, p. 75, 76) se refere aos repetidos discursos presentes nos relatórios de presidentes da província que, desde a década de 1840, se pronunciavam contra a existência das aulas avulsas, sendo essa forma de organização escolar julgada inconveniente.

Se os discursos da classe política dirigente vêm, portanto, pronunciando a inoperância das aulas avulsas para a instrução pública, e a elaboração da Lei n. 1.064, de 1860, poderia se definir como a síntese dessa insatisfação – uma vez que define em seu art. 36 a supressão de outras Cadeiras, com exceção daquelas de francês ou latim –, fica posta a questão do porquê dessa exceção conferida ao ensino de tais matérias.



Quanto ao provimento das Cadeiras criadas, principalmente a partir da Lei n. 60, de 1837, verifica-se uma distância entre o tempo de prescrição e aquele de efetivação. Embora a lei prescrevesse que se criasse “Aulas de Grammatica Latina e franceza, de Filosofia, Rhetorica, Geografia, e Historia naquellas Comarcas da Provincia onde não houver Collegios publicos, os particulares, em que se ensinem taes materias,” essa criação se deu, no entanto, de forma gradativa, tornando-se necessária a elaboração de outros dispositivos legais para sua realização.

Os relatórios de presidentes referem-se à dificuldade de provimento das aulas pela ausência de professores. A Fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, em 1838, pelo presidente da província, José Cesário de Miranda Ribeiro, informa sobre a publicação de editais na “Corte”, onde, certamente, haveria maior número de pessoas habilitadas para exercer a profissão:

#### ESTUDOS INTERMÉDIOS

Em virtude da Lei Provincial n. 60 tem-se creado Aulas publicas de Lingoa Franceza, Filosofia, Rhetorica, Geografia, e História nas Villas do Príncipe, S. João d’El Rei, Campanha, Ayuruoca, e Formigas, para serem reunidas em Collegios com as de Latim, que já existem; mas com pezar se observa que postas á concurso, não tem apparecido muitos oppositores, quer Nacionaes, quer Estrangeiros, o que talvez se não deva attribuir á outra causa, se não á modicidade dos ordenados.

Por ora estão providas somente as da Campanha, e S. João d’El Rei, e o Governo pretendendo abrir de novo o Concurso no dia 20 do corrente para provimento das outras, mandou publicar Editaes na Corte com a conveniente anticipação, por persuadir-se de que ali haverá maior número de pessoas habilitadas, que não duvidem vir exercer na Província tão honrosa profissão (MINAS GERAIS, 1838, p. XXVIII-XXIX)

Mesmo quando providas, a permanência das aulas não era tranqüila. A pequena frequência dos alunos aparece como um problema no relatório de 1839, do presidente Bernardo Jacintho da Veiga:

[...] Continuam porem em exercicio os Professores nomeados para as Cidades de Marianna, S. João d’El Rei, e Villa da Campanha; e bem que se note ser por ora mui diminuto o numero de discipulos, que as frequentao, com tudo isso deve attribuir-se à falta de cômodos para os que tem de residir nas Povoações fora da companhia de seus pais, rasao que ao Governo parece mui forte, e que o induz a empregar todos os exforços para concluir com

brevidade a organização, ao menos, do Collegio da Cidade de S. João d'El Rei [...]. (MINAS GERAIS, 1839, p. XXIX-XXX)

Essas dificuldades de permanências nas respectivas localidades onde foram criadas puderam muito bem ser percebidas pela leitura do Livro de *Matrícula de professores de instrução Intermédia e primária* (MINAS GERAIS, IP 5, 1818-1855), ao acompanharmos o registro das aulas de língua francesa. Foi possível identificar a criação e não provimento das aulas, a transferência dessas de uma localidade para outra, ou ainda, a criação, supressão e restabelecimento de uma mesma aula. Os registros da aula da Vila de Formigas é ilustrativo: “Creada pela Lei N° 60 de 7 de Março de 1837; Foi suspensa esta Aula pela Lei N° 232. Fica reestabelecida em virtude do Art. 1.º da Lei Prov. N° 307 de 8 abril de 1846.” (MINAS GERAIS, IP, 5, p. 226) E, ainda que restabelecidas, ficavam essas aulas dependentes do concurso de professores para o seu provimento.

Esses dispositivos criados para garantir a permanência das aulas vão, por sua vez, se desdobrar em outros modos de organizar a aula avulsa de francês, cujo professor já ensinava, a partir da Lei n. 60, de 1837, noções de geografia e história. Essa “tríplice Cadeira” passará a ser reunida à outra ou outras já em funcionamento. Alguns exemplos mostram essas novas formas de organização instituídas pelo governo provincial.

A Lei n. 307, de 1846, estabelece:

Art. 3º O Presidente da Provincia, se julgar conveniente, poderá restringir o numero das Cadeiras da Lei n.º 60, bem como provel-as unicamente nas Comarcas mais populosas, ou mais distantes.

[...].

Art. 6º Ficão creadas as seguintes Cadeiras.

§ De Geometria, Arithmetica, Trigonometria, e Algebra até equoações do 2º gráo, na Cidade de S. João de El-Rei, tendo o seu Professor o Ordenado de quinhentos mil réis. O Governo poderá provel-a interinamente, reunindo-a á Cadeira de Francez, e Geografia daquella Cidade, marcando o Professor uma gratificação correspondente á metade do ordenado.

§ De Latinidade e Poética na Villa do Presídio, com o Ordenado de seiscentos mil reis ao Professor, que será também obrigado a ensinar a Traducção da lingua Franceza.

[...].

Art. 9º O Professor que for provido na Cadeira de Philosophia desta Cidade (Villa de Montes Claros de Formigas), ensinará igualmente a lingoa Franceza, ficando elevado a seiscentos mil reis seu ordenado.

A Resolução n. 389, de 10 de outubro de 1848, autorizou o governo a reunir a “Cadeira de Grammatica Franceza da Cidade do Serro à de Latinidade”, uma vez que aquela não se encontrava ainda provida, recebendo o professor de Latim uma gratificação de duzentos mil-réis anuais pela “accumulação da Cadeira de Francez”, valor que não correspondia sequer à metade dos provimentos referentes a uma Cadeira.

Já a Resolução n. 397, também de 10 de outubro de 1848, que trata da reunião de diversas aulas de instrução intermédia – além de criar outras, dentre as quais uma de francês – na Capital, em Mariana e em São João del-Rei, prescreve em seu art. 5º:

Art. 5º Em quanto não forem providas definitivamente as Aulas Creadas por esta Lei, poderá o Governo nomear d’entre os Professores existentes que estiverem mais habilitados quem leccione as diferentes materias, mediante uma gratificação, que não excederá a duzentos mil réis.

Um acompanhamento dessas estratégias do governo cuja finalidade era a permanência das aulas – que permitiram novos modos de organização da língua francesa como aula avulsa, ordenando professores de filosofia e latinidades a ensinar a língua francesa, ou obrigando o professor de Francês a ensinar Geometria, Aritmética, Trigonometria, e Álgebra até equações do 2º grau – permite colocar em evidência a dimensão social e simbólica da instrução pública naquele momento.

#### ***4.1.1 Redes de regulamentação das aulas avulsas***

Quando o ensino da língua francesa se inseriu na instrução pública na província mineira em observância do Decreto Imperial de 11 de novembro de 1831, cabia, então, às Câmaras Municipais e ao Conselho Geral da Província a inspeção das aulas, sejam essas públicas, sejam particulares.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Um mapa sobre o estado das escolas públicas e particulares de Ouro Preto foi enviado, em 15 de janeiro de 1831, pelo fiscal da Câmara ao Conselho Geral da Província. (MINAS GERAIS. CGP ½, cx 8 – pacotilha 10)

Almeida (2000, p. 60) diz que, de acordo com o art. 70 da Lei Imperial de 1º de outubro de 1828, competia às Câmaras Municipais inspecionar as escolas primárias. No entanto, segundo o artigo da referida lei, tal inspeção não se restringia às escolas primárias, e, sim, à educação de forma geral.

O Ato Adicional de 1834, entre outras reformas constitucionais, atribuía em seu art. 10º, às Assembléias Legislativas provinciais o direito de cada província legislar sobre a instrução primária e a secundária, nos limites de sua competência. O que se manifestou de forma expressiva na elaboração de leis, regulamentos, resoluções, etc.

Após essa descentralização foi elaborada, na província de Minas Gerais, a Lei n. 13 que, embora fosse definida em seu próprio texto como *Carta da lei que regula a criação das Cadeiras de Instrução primária*, foi modificada pelo Regulamento n. 4, que determinou que ela se estendesse ao ensino secundário.

Diz o art. 33º da Lei n. 13:

O Governo dará os regulamentos necesarios para a plena execução desta Lei; e nelles marcará também os dias de estudo, as horas de cada lição, os suetos, e férias, que nunca poderão exceder de quinze dias, nem ser mais de duas vezes no anno; o tempo, e methodo dos exames públicos, o regimento, a policia das Escollas; e bem assim a maneira dos concursos que deverão sempre ter lugar para provimento de Cadeiras. MINAS GERAIS, Livro das Leis Mineiras)

A partir de então, foram elaborados os Regulamentos n. 3, para a instrução primária, e o n. 4, para a secundária. Embora o Regulamento n. 4 contivesse apenas sete artigos, o que poderia levar a tomá-lo como pouco abrangente para a organização das aulas do ensino secundário, por outro lado, pode-se compreendê-lo de forma mais ampla, uma vez que nele está ordenada a observância de vários artigos do Regulamento n. 3.

E o que podemos apreender da regulamentação e inspeção da língua francesa como aula avulsa a partir do Regulamento n. 4, da Lei n. 13, de 1835?

Quando o art. 1º do Regulamento n. 4 diz que são “aplicáveis à todas as aulas publicas da província os arts. 36 e 38 do Regulamento Nº 3,” está se referindo: a como os alunos devem ser matriculados nos Livros e ao envio de listas semanais e trimestrais, especificando as faltas dos alunos.

Mas, se as listas deveriam ser enviadas aos delegados, então responsáveis pela fiscalização da instrução primária nos Círculos Literários – nos quais a Lei n. 13 dividia a

província –, o art. 1º do Regulamento n. 4 ordena que os professores das aulas avulsas deveriam se dirigir à “Presidência, ou à quem esta especialmente incumbir, nos casos em que se dirigem os da Instrução primaria aos Delegados”. A relação se estabeleceria, portanto, na instrução secundária, diretamente entre os professores e a Presidência, ou mediada por quem ela determinasse. Nesse sentido, o governo designava, por vezes, comissões especiais para a inspeção das aulas.<sup>31</sup> A partir de 1838, com a Resolução Mineira n. 108, os delegados ficaram também responsáveis pela fiscalização dos estudos secundários.

Para finalizar quanto às formas de regulamentação e inspeção do francês como aula avulsa no período proposto, foi publicado, em 1854, o Regulamento n. 28 da Lei Provincial n. 516, de 1851, que, além de criar novos cargos para a fiscalização da instrução pública, estabeleceu de forma detalhada a incumbência de cada um deles. Entre os cargos, podemos citar: o de diretor-geral e vice-diretor da Instrução Pública; um diretor para cada círculo literário; um secretário para o expediente da diretoria geral; visitantes; examinadores; amanuenses. Segundo o Regulamento, cabia ao diretor-geral, figura na qual se centrava a inspeção da instrução pública a partir de então, entre outras funções:

Art. 5.º Incumbe ao Director Geral:

§ 1.º A inspecção de todos os Estabelecimentos de Instrucção, e de todas as aulas publicas e particulares da Provincia por si, ou pelos Directores, Visitadores, ou outras pessoas de sua confiança.

§ 2.º Propor ao Presidente da Provincia os Cidadãos que devem occupar os cargos de Secretario, Directores, Vizitadores; e os Examinadores para os concursos das Cadeiras vagas.

Ao pensarmos em termos de rede de regulamentação e inspeção sob a qual se configurou o funcionamento do francês como aula avulsa no período privilegiado neste trabalho, podemos organizá-la desse modo: antes de 1838, as relações se faziam entre os professores e a Presidência, às vezes com intermediação da Câmara Municipal; depois de 1838, entre professores, delegados e a Presidência; a partir de 1854, entre professores, delegados, diretoria geral da instrução pública e a Presidência. Se essa era a rede configurada, isso não significa que se mantiveram, necessariamente, relações fixas de interações na ordem ora apresentada.

---

<sup>31</sup> Como informa um relatório enviado à Presidência, em 29 de abril de 1835. (MINAS GERAIS. PP 1/42, cx 2 – pacotilha 30, doc. 1)

## 4.2 O ensino da língua nos colégios

Para a análise da organização do ensino de francês nos colégios, será tomada a experiência do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção, o primeiro estabelecimento público de nível secundário da província, fundado em 1839, em Ouro Preto.

Embora a criação do primeiro colégio público tenha se concretizado em 1839, a idéia dos liceus ou colégios já era gestada desde as políticas de instrução do Conselho Geral província de Minas Gerais.<sup>32</sup> Esse se mostrou um tema recorrente também nos discursos dos relatórios de presidentes da província, justificando sempre a fundação de um estabelecimento no qual pudessem reunir as Cadeiras avulsas, sendo essa forma de organização escolar considerada insatisfatória pelos dirigentes da província. É possível verificar tal posicionamento no relatório de 1836, do presidente Manoel Dias Toledo:

Parece-me, pois que interpreto a opinião geral, e que exprimo uma das primeiras necessidades da Província, lembrando-vos neste lugar a conveniência de ser o Governo autorizado a fundar um Collegio [...]. Tenha o Governo a faculdade de reunir [...] as Cadeiras já existentes com outras, que se devem crear; (e principalmente de Geografia e História, e de Inglez) conceda-se aos Professores um Ordenado correspondente ao seu trabalho, consignem-se na Lei as quantias necessárias para o pagamento de um Director, e outros Empregados, bem como a promptificação de um Edifício, e mobilia nos primeiros annos, authorise-se finalmente o mesmo Governo a organizar Estatutos [...] e Vos vereis em breve tempo estabelecido um Collegio, onde a mocidade ganhe mais regular atenção moral e literária, habilitando-se assim ou para seguir os estudos superiores, ou para empregar-se como proveito da Sociedade em qualquer honesto genero da vida. [...] por que é este um meio poderoso de propagar as luzes, e de auxiliar a civilização desta grande Província. (MINAS GERAIS, OR/ PERI 0012, 1836, p. XI)

Quando o presidente diz da organização de um estabelecimento de ensino com reunião de matérias, com empregados específicos, organização de estatutos, uma educação mais regular, aproxima-se, pois, dos princípios de uma forma escolar congruente com a organização de colégios. É preciso dizer, no entanto, que o presidente se refere a um projeto de estabelecimento a ser criado para a instrução pública. Não devem deixar de ser consideradas, portanto, as experiências anteriores de colégios no Brasil como a dos colégios

---

<sup>32</sup> Sobre as políticas de instrução do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, cf. Sales (2005).

jesuítas ou de outras ordens religiosas,<sup>33</sup> que deixaram presente e fizeram circular uma idéia de como esses estabelecimentos eram organizados. E, além disso, na ocasião do relatório do presidente, já contávamos na província mineira com os estabelecimentos religiosos, como o Seminário de Mariana, o Colégio do Caraça e o de Congonhas do Campo. Vislumbramos, então, no desejo de criação de colégios na instrução pública mineira a apropriação de uma idéia que já estava posta.

As análises de Petitat (1994, p. 77, grifos do autor) sobre uma forma escolar que viria se firmar na Europa a partir do século XV permitem compreender essa organização de ensino “mais regular”, “racionalizada”:

Assim, à dispersão dos ensinos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao *controle* exercido sobre os estudantes, às *matérias* ensinadas e à criação de *graus* e *classes*.

Considerando que a fundação do primeiro colégio público na província mineira propunha, dentre outras questões, a reunião das Cadeiras de ensino já existentes, a inserção da língua francesa sob os imperativos dos colégios podem ser tomadas não como ruptura com as práticas de ensino da língua existentes, e, sim, como continuidade delas em forma de organização, *a priori*, diferente das aulas avulsas.

A Lei n. 127, de 14 de março de 1839, que cria o Colégio d' Assumpção, prevê as seguintes matérias de ensino:

Art. 1. Haverá na Capital desta Provincia um Collegio, ao qual se ensinarão as materias seguintes: Philosophia, Rhetorica, Geographia, Historia, Arithmetica, Geometria, Trigonometria, e as Linguas Latina, franceza, e Ingleza.

Art. 3. A Cadeira de Francez serà transferida do Seminario de Marianna para este Collegio, e o seu Professor explicará as noções geraes de Geographia, e Historia

---

<sup>33</sup> Villalta (1997, p. 347) considera a Companhia de Jesus como o principal agente de educação do Brasil Colônia, mas acrescenta que, além dos jesuítas, existiram as escolas vinculadas às ordens dos beneditinos, dos franciscanos e dos carmelitas. E os seminários, criados em várias localidades a partir do final do século XVII, foram marcados pela experiência jesuítica.

Além das matérias estabelecidas pela Lei n. 60, de 1837, ainda quando o ensino público só funcionava nos moldes de aulas avulsas, acrescentou-se o ensino da língua inglesa, o de aritmética, e o de trigonometria.

Para a regulação do ensino no estabelecimento, o art. 9º da lei que o funda diz que o governo dará ao colégio os estatutos necessários ao seu funcionamento, retomando a esse respeito a Lei n. 60, de 1837, que previa a elaboração de estatutos para os colégios que viessem a ser criados pelo governo.<sup>34</sup>

Quanto à organização e funcionamento do Colégio Nossa Senhora D'Assumpção, o então diretor, Pe. Leandro Rebello Peixoto, enviou à Presidência, em 15 de janeiro de 1841 (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – pacotilha 4), os Estatutos do Collegio, atendendo à solicitação de uma Portaria expedida pelo governo.<sup>35</sup>

Vale a pena uma breve leitura da introdução dos estatutos, pois isso permite uma aproximação mais geral do que deveria ser a organização do estabelecimento:

O Collegio Provincial do Ouro Preto tem por fim a formar, e imprimir em seus Alumnos o character do homem de bem para que assim dispostos possam algum dia ser uteis a sua Pátria que nelles tem colocado suas vistas, e esperanças. Este Collegio, como outra qual quer sociedade exige um governo, que seja responsável pela Ordem, e Progresso dos Alumnos confiados a sua direcção. Este Governo he exercido por um Director, o qual será coadjuvado por um Vice-Director: por um Capellão, que ao mesmo tempo seja Professor de Religião: por Inspetores: Professores e um Thesoureiro na repartição economica. Todos estes Empregados são subordinados ao Director, e este ao Governo Provincial.

Fica, portanto, clara a rede a ser estabelecida sobre a organização das práticas de ensino: os professores estavam submetidos ao diretor/vice-diretor e este (s) ao governo provincial. Mas, assim como fora colocado a respeito das redes de regulamentação das aulas avulsas, não significa que no funcionamento do Colégio se mantiveram relações fixas de interações na ordem ora apresentada. A propósito dessas interações foram localizados vários

---

<sup>34</sup> Com data de 25 de julho do mesmo ano, a cargo de uma comissão designada pela Presidência foi elaborado o *Projectos de Estatutos para os Collegios que tem de ser creados na Provincia em virtude da Lei Mineira N.º 60* (MINAS GERAIS. IP 3/5, cx 04 – pacotilha 2). Esse projeto foi um modelo a ser seguido pelos colégios, e foram localizados no Arquivo Público Mineiro, estatutos de três estabelecimentos: do Seminário de Mariana (MINAS GERAIS. IP 1/3, cx 34 – pacotilha 3), do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção de Ouro Preto (Minas Gerais. IP 183) e do Colégio de Congonhas do Campo (MINAS GERAIS. PP 1/42, cx 13 – pacotilha 80).

<sup>35</sup> Os Estatutos do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção constam nos fundos da Instrução Pública do APM, como sem data [s.d.], porém o cruzamento de dados com o ofício do diretor enviando o documento à Presidência, encontrado em outro fundo do APM (PP), permite uma aproximação da data.



ofícios do diretor do colégio à Presidência, informando, dentre outras coisas, sobre mapa de alunos, exames, atuação dos professores:

[...].

O vice Director Joaquim Caetano da Silva Guimarães atesta q. o Ilmo Elias Diogo e Costa, professor de Francês da Aula do Collegio, tem nos mezes de janeiro, fevereiro e março (1º trimestre deste anno) cumprido com seus deveres.

1º de Abril de 1842

Pe. Leandro Rebello e Castro. (MINAS GERAIS, IP 1/6, cx 1 – pacotilha 10)

Quanto aos saberes que deveriam ser ensinados no Colégio Nossa Senhora d'Assumpção, eles estavam organizados nos estatutos da seguinte forma:

QUADRO 2  
Quadro de disciplinas do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção

<b>4ª classe</b>	<b>2ª classe</b>
Latim 3º pr semana, lições – 5	Latim 1º pr semana, lições – 5
Desenho 2º .....5	Pharmacia 2º .....5
Geografia 2º .....5	Historia.....5
Arithmetica 2º .....5	Francez.....5
<b>3ª classe</b>	<b>1ª classe</b>
Latim 2º pr semana, lições – 5	Filosofia, pr semana lições – 5
Desenho 1º .....5	Rethorica.....5
Geografia 1º .....5	Inglez.....5
Arithmetica 1º .....5	Pharmacia 1º .....5

Como nas aulas avulsas, a conclusão, agora com os alunos organizados em classes, se daria, conforme previsto, com a realização dos “exames geraes do Collegio”, no mês de dezembro. Em caso de reprovação, o aluno deveria repetir a Aula, e, se reprovado pela segunda vez, seria excluído do colégio.

Não só a organização do curso em classes – conforme quadro apresentado –, cuja idéia de progressão em *classes* e *conclusão* está bem posta nos estatutos, como também outros elementos, a saber, *gestão do tempo e do espaço, inspeção e controle, rentabilidade*

(PETITAT, 1994), deveriam ser os princípios disciplinadores da vida dos estudantes dentro do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção.

Embora não seja encontrado o termo *curriculum* para classificar as matérias em seu conjunto – encontramos *objeto de ensino* –, podemos dizer que essa idéia de classificação, organização e progressão, seguindo a perspectiva de David Hamilton (1992), está presente.

Esse autor, ocupando-se das origens dos termos *classe* e *curriculum*, trata de um tempo não diferente daquele dos estudos de Petitat (1994). Em suas análises, Hamilton se preocupou com a gênese e o contexto das palavras *curriculum* e *classe*, e como esses termos teriam emergido como conceitos no processo das práticas escolares. Indica como ponto de partida o registro do termo no *Oxford English Dictionary*, que situa a fonte mais antiga de *curriculum* nos registros de 1633 da Universidade de Glasgow, instituição que foi, durante o século XVI, fortemente influenciada pelas idéias calvinistas. E qual seria, pois, a conexão entre protestantismo, calvinismo e *curriculum*, essa palavra latina que significa “corrida” ou “pista de corrida”? Que novas aspirações educacionais eram atendidas pela adoção do termo *curriculum*? Em Glasgow, *curriculum* se referia ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante. Nesse sentido, diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como peça única. Além dessa idéia estrutural de ordem e seqüência da escolarização, o termo era consoante com o ideal calvinista de disciplina. (HAMILTON, 1992, p. 3-52)

Não aprofundando sobre questões religiosas incidentes nos processos de escolarização dos quais tratam Hamilton (1992) ou Petitat (1994), o fato é que podemos perceber os princípios da *pedagogia moderna* – racionalização, desdobrada em organização e disciplinarização – que deveriam reger o tempo e a vida dos estudantes, apropriados por aqueles sujeitos que organizaram não só os estatutos do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção, objeto que ora se analisa, como também os outros – projetos de estatutos – dos estabelecimentos escolares da província mineira em meados do XIX.

Fundado em 1839, o Colégio Nossa Senhora d'Assumpção foi oficialmente fechado pela Lei n. 245, de 14 de julho de 1843, sendo suas Cadeiras transferidas para o Seminário Episcopal de Mariana. Os documentos consultados e tratados anteriormente não convergem para imputar o fechamento do estabelecimento à falta de organicidade.

Outras questões podem ter implicado no processo de extinção do estabelecimento. Um ofício do vice-diretor do Colégio, Emereciano Maximiano de Azevedo Couto, respondendo à Portaria de 7 de março de 1843 da Presidência, que exige uma “exposição circunstanciada sobre o ‘Collegio Publico’”, traz as seguintes informações:

O Collegio já havia chegado a 20 pensionistas nos últimos dias do Rdo Leandro Rebello (Director). Com o fallecimento deste se retirarão quase todos, restando apenas 4 em junho do anno passado [...].

Dois desses, moradores de Minas Novas, ao deporem as armas que haviam empenhado em defesa da Lei, obtiverão licença para irem ás suas casas e até a data não voltarão. Hum de Barbacena quase sempre doente, também não voltou. Existindo actualmente só hum com residencia no Collegio.

Aulas em atual exercicio:

Philosophia, Latinidade, Francez e Inglez: a de Philosophia: 9 alumnos; Latinidade: 27; Francez: 8; Inglez: hum. [...]

O edificio não tem + que uma sala, onde para terem exercicio diário todas as Aulas, tem sido mister lançar mão de horas impróprias. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – pacotilha 7)

Trechos de outros ofícios também do vice-diretor do colégio, dirigidos à Presidência, nos aproximam da situação do colégio:

- Ofício de 3 de dezembro de 1842, solicitando outra data para realização dos exames:

Julgando eu menos convincente admitir a exame publico nesta epoca marcada pelos Estatutos do Collegio os Alumnos das Aulas de Latim, Francez e Inglez, em razão da falta de frequencia, que os mmos nellas tiverão, em qto ocupados nas armas da Legalidade, e mmo depois do descanso [...] levo isso mesmo ao conhecimento de V. Exa para que, attenta á justiça do exposto, seja servido dignar outra data p/a o exames daquellas Línguas [...]. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – pacotilha 65.)

- Ofício de 6 de abril de 1843, cumprindo despacho que solicita o requerimento sobre informações de um aluno do colégio, informa que só foi possível extrair informações da matrícula desse aluno em Latinidades e deduz o desaparecimento dos papéis “á epoca em que o Collegio foi evacuado com precipitação em Julho para servir de quartel ás forças. A estante

onde se encontrava os papeis encontrou-se vazia, ali onde os soldados estiveram acomodados”. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – pacotilha 72)

Sobre os elementos que poderiam ter implicado a extinção do primeiro estabelecimento público de ensino secundário da província mineira, os trechos acima citados apontam para duas possibilidades não excludentes: a primeira, a ação de um sujeito, o diretor Rdo. Leandro Rebello e Castro, subentendida como fundamental na direção/manutenção do colégio, dado o abandono do estabelecimento por parte de alguns alunos, conforme relatado pelo vice-diretor. Enfatize-se, aqui, que o Pe. Leandro, antes de assumir a direção do Nossa Senhora d’Assumpção, exercia do cargo de vice-reitor do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, tendo sido anteriormente o fundador e superior dos Colégios da Congregação da Missão (Caraça e Congonhas) (ANDRADE, 2000, p. 73). A segunda, a intervenção do Movimento Liberal de 1842, da qual trata Andrade (2000, p. 74):

Com a Revolução Liberal de 1842, Minas Gerais foi sacudida pela mobilização militar rebelde e, como desdobramento das derrotas, o ensino chegou a ser afetado. Muitos professores e lentes foram demitidos ou sofreram suspensão com prejuízo para a vida e o funcionamento de alguns colégios. O do Caraça fechou as portas em 24 de agosto de 1842; o Seminário de Mariana foi transformado em quartel dias depois e o Nossa Senhora da Assunção, em Ouro Preto, fechou-se em dezembro do mesmo ano.

A fundação do segundo estabelecimento público de nível secundário da província mineira, no qual o ensino da língua francesa também encontrará o seu lugar, ocorreu com a criação do Liceu Mineiro em 1854, de acordo com o Regulamento n. 27, da Lei n. 516. Considerando, porém, que sua criação coincide com o limite temporal que baliza este trabalho, não será tal estabelecimento tomado para as análises. Ademais, os elementos encontrados mostraram-se suficientes para responder à questão proposta pela pesquisa.

Seria também pertinente questionar se teriam os liceus provinciais funcionado apenas como “colégios preparatórios” aos cursos superiores. Que o Nossa Senhora d’Assumpção tenha desempenhado esse papel é fato, como pode exemplificar a citação do diretor: “[...] o alumno tem 15 a 16 annos e já habilitado em Latim e Francez; pretende habilitar-se em Inglez, Arithmetica, Geometria e Filosofia para entrar em curso jurídico.” (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – pacotilha 6)

Contudo, reduzir esse estabelecimento, ou aqueles que serão criados, apenas a funções propedêuticas seria perder de vista outras dimensões possivelmente operadas pelo empreendimento e funcionamento da escola pública secundária na província mineira no século XIX. Esse fato induz a reflexões em várias direções. Aqui serão feitas apenas breves considerações.

Ao tomarmos Petitat (1994, p. 88) sobre o papel dos colégios europeus, principalmente entre os séculos XVI e XVII, temos a seguinte reflexão:

[...] a função principal dos colégios não reside na preparação para as universidades. Estes estabelecimentos oferecem uma cultura geral greco-latina que não desemboca em nenhuma profissão. Por esta razão, eles não representam mais do que um meio muito aleatório da ascensão social: a esmagadora maioria (84%) dos colegiais ocupa após o curso funções similares à de seu pai. Contudo existe uma brecha para a ascensão: o acesso às funções públicas, provavelmente facilitado pelos estudos secundários.

Guardadas, obviamente, as devidas proporções entre a cultura do ensino dos colégios europeus dos quais trata Petitat e aquela praticada nos colégios públicos secundários da província mineira, as análises desse autor permitem uma melhor compreensão de alguns discursos da elite política dirigente.

Como caso exemplar, temos, em 1836, na fala do presidente Manoel Dias de Toledo, quando ainda se cogitava a fundação de um colégio público de nível secundário em Minas Gerais, a idéia de um ensino que teria outras finalidades além de propedêuticas:

[...] e Vos vereis em breve tempo estabelecido um Collegio, onde a mocidade ganhe mais regular atenção moral e literária, habilitando-se assim *ou para seguir os estudos superiores, ou para empregar-se como proveito da Sociedade em qualquer honesto genero da vida.* [...] por que é este um meio poderoso de propagar as luzes, e de auxiliar a civilização desta grande Provincia. (MINAS GERAIS, OR/ PERI 0012, 1836, p. XI, grifo nosso)

Além disso, tomando por norte perspectivas de investigação da *história das disciplinas escolares*, é preciso ter em conta a função desempenhada pelos saberes escolares nos estabelecimentos mineiros ora analisados, reiterando para isso as análises de Hebrard (1999, p. 77), uma vez que elas levam a pensar na suposta “instrumentalidade” dos “cursos preparatórios”:

Que leitores, que escritores tornam-se os ex-alunos quando encontram, longe da escola, as sociabilidades do trabalho, da família, da vizinhança? Que fazem com o equipamento mental de que a escola os dotou, com menos ou mais paciência ou violência? Como esquecê-lo ou transformá-lo para desenvolver novas habilidades, mais apropriadas às necessidades da vida social.

### **4.3 Breves considerações sobre o quadro de saberes no qual se insere o ensino da língua francesa**

De acordo com as orientações de Dominique Julià (2002, P.62) “uma disciplina jamais se encontra sozinha”, que ela “é solidária, em princípio com outras disciplinas”. Nesse sentido, seria possível construir uma *arquitetura dos saberes* mobilizados para o empreendimento da escola pública secundária mineira do século XIX?

Se Villalta (1997, p. 351) diz que, embora as reformas pombalinas da segunda metade do século XVIII prescrevessem um ensino imbuído do espírito científico nascente e o que se verificou, na verdade, tanto no ponto de vista da organização dos estudos quanto de sua apropriação pelas elites foi uma continuidade do ensino clássico-humanista,<sup>36</sup> praticado pelos jesuítas – baseado na imitação dos textos clássicos gregos e latinos, educação voltada para uma grande valorização do exagero, da retórica e da eloquência –, alguns elementos localizados por este trabalho permitem pensar que o “espírito científico” esteve presente na organização do Colégio Nossa Senhora d’Assumpção, quando se lê em seus Estatutos em 1841:

#### Capítulo 24º

##### Da Biblioteca, e das Collecções Científicas

Art. 161º. Haverá tão bem um Gabinete de Física: um Laboratorio de Chimica; e hua Collecção elementar dos productos dos tres Reinos vegetal, mineral, e animal: como tão bem modellos, e productos de industria. (MINAS GERAIS, IP 183)

Mas, ao mesmo tempo, o programa das matérias desse estabelecimento previa o ensino da retórica e do latim. A partir de então, em que medida a “cultura científica” penetrou

---

<sup>36</sup> Sobre as humanidades clássicas, Chervel e Compère (1997, p. 6) afirmam que, no sentido tradicional, elas se “definem, primeiramente e sobretudo, por uma ‘educação’, uma educação estética, retórica, mas igualmente moral e cívica”.

nas idéias, na organização e na prática dos saberes da escola secundária mineira do século XIX? Poderíamos deduzir que a *arquitetura dos saberes* mobilizados por essa escola começou a ser construída em uma zona de fronteira na qual, a partir da predominância da cultura clássico-humanista, aquela outra, de caráter científico, começava por se delinear?

## 5 OS SUJEITOS ESCOLARES E A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA

Era preciso chegar às práticas escolares. Eis a questão que me foi imposta desde a elaboração do projeto apresentado para a seleção a mestrado e que me acompanhou na condução da pesquisa. Embora entendendo que os discursos oficiais – legislação, relatórios de presidentes, etc. – também como práticas, poderiam me aproximar, de forma indiciária, do cotidiano escolar, não me abandonou a idéia da busca pelos arquivos dos fundos da Instrução Pública, dentre outros, do APM, além da leitura de alguns periódicos da época. E essa busca se fez de forma que poderia se dizer “intensiva” pelos documentos que me aproximassem do funcionamento escolar do francês como disciplina escolar na instrução pública em Minas Gerais no século XIX. Essa busca me cerceava como uma exigência para a constituição da pesquisa: se não desse conta do “funcionamento escolar” da disciplina, não seria possível constituir *a história do ensino do francês*.

Vale dizer que esse empreendimento se constituía como um reflexo das orientações teórico-metodológicas do campo de pesquisa apresentadas pelos autores lidos. Orientações como essas de Dominique Julià (2002, p. 41-42, grifos do autor), ao dizer que

a história das disciplinas escolares deve, para ser realmente operatória, partir mais dos fenômenos e dos mecanismos *internos* à escola do que da aplicação de explicações *externas*, e pouco convincentes, sobre essas mesmas escolas. Mas ela deve levar em conta todos os componentes dos quais se constitui uma *disciplina escolar*, e não se limitar a um só, sob o risco de interpretações históricas equivocadas.

Sobre esses componentes constituidores das disciplinas, esse autor acrescenta que

toda história das disciplinas escolares, deve, em um mesmo movimento, considerar as finalidades óbvias ou implícitas buscadas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos, tal como pode ser medida por meio de seus trabalhos e exercícios. Há uma interação constante entre esses três pólos que concorrem na constituição de uma disciplina e estaríamos incorrendo diretamente em graves erros se quiséssemos ignorar ou negligenciar qualquer deles (p. 51).

Nessa mesma orientação encontram-se as perspectivas de estudo de André Chervel (1990, p. 191), quando afirma que o estudo das finalidades não pode de forma



alguma abstrair os ensinamentos reais, que deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos e utilizar uma dupla documentação: a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica.

Da mesma forma, os estudos de Ivor Goodson (1995, p. 17-22) sobre o currículo me chamavam a atenção para as imbricações das dimensões macro/micro do currículo. No nível macro, incidente à constituição do currículo (o escrito, ou pré-ativo), esse autor analisa os conflitos sobre sua definição, que seriam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. No micronível, posiciona-se que o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática, o micronível do currículo (o ativo), procura contradizer ou transcender a definição pré-ativa.

Por sua vez, Forquin (1992, p. 39-40), ao apontar a existência de dois campos que presidem a configuração dos saberes escolares – um *campo escolar*, construído pelos agentes que dele fazem parte e que determinaria a constituição e prática dos saberes escolares; e um *campo social*, externo à escola, formado por grupos sociais heterogêneos, com interesses divergentes, que veriam a escolarização como um trunfo social, político e simbólico –, direcionava meu olhar para o terreno onde se construía o cotidiano do ensino da língua francesa em Minas Gerais.

Movida por essa busca, que se me insinuava como o núcleo a ser atingido para, assim, completar os sentidos da pesquisa, deparei com as várias dimensões que compunham o funcionamento da disciplina: foi possível uma aproximação da constituição dos tempos e espaços, da materialidade, dos conteúdos, dos métodos, dos conflitos vividos pelos sujeitos escolares – os professores, sobretudo – em sua prática diária de ensino.

E o que os documentos encontrados vão eles dizer dessas várias dimensões nas quais se encontrava inscrita a configuração da língua francesa como saber escolar que merecia ser escolarizado pela escola pública? O que os arquivos me apresentaram e em que medida esses documentos me permitiram uma aproximação mais direta das práticas de ensino da língua? Quais são, pois, as produções dos sujeitos escolares nascidas de suas relações com as formalizações da disciplina, ou quando essas se encontravam em construção?

Correspondências entre professores e a Presidência da Província; relatórios de delegados à Presidência; mapas escolares; mapas de exames de alunos, com os respectivos programas; atas de exames de professores de francês, com apresentação dos próprios exames; atestados e certificados de exames; anúncios em periódicos sobre as aulas ou os exames

públicos; etc. Foram essas algumas das fontes privilegiadas para uma aproximação das práticas de ensino da língua. Além desses documentos, os relatórios de presidentes também serviram para essa aproximação, visto que trazem o *estado geral da Instrução Pública*. É preciso dizer que as fontes citadas são, na sua maior parte, oficiais, o que exige um olhar crítico e investigativo no tratamento das mesmas.

Se em alguns momentos do estudo das práticas as orientações de Michel de Certeau (1994, p. 99) sobre as *estratégias* e *táticas* – no entendimento das *estratégias* como era formalmente previsto para colocar a língua francesa em funcionamento, e *táticas* como os sujeitos, escolares, colocavam em funcionamento aquilo que lhes era imposto – se mostraram muito pertinentes para a análise das prescrições que constituíam a formalização da disciplina, revelando-se, essa formalização, em alguns momentos como geradora de grandes constrangimentos para a prática, em outros, deparei com sujeitos em demanda de uma formalização que ainda não estava posta, o que também se mostrou como um constrangimento.

De outro modo, deparei com outros sujeitos que, diante da ausência de uma formalização que “organizasse” ou garantisse sua prática, se mostraram criativos, “autônomos” na elaboração de suas práticas; postura, que por sua vez, também poderia ser considerada como *estratégia*, uma vez que representava uma tentativa de manutenção da própria profissão. E foi por meio da produção desses sujeitos, composta na relação com as formalizações e/ou na precariedade delas, que se insinuou uma das possibilidades de uma aproximação dos componentes das práticas escolares da língua francesa como disciplina escolar pública em Minas Gerais, entre 1831 e 1855.

Com base no exposto acima, naquilo que tange, sobretudo, à ação dos sujeitos encontrados por esta pesquisa, eu não poderia deixar de registrar a legitimidade dessas afirmativas apresentadas por Faria Filho (2003, p. 87, grifo do autor), uma vez que elas poderão ser reconhecidas nas análises que se seguirão. Segundo o autor,

voltar nosso olhar para os *sujeitos escolares* permite-nos surpreendê-los em seu fazer cotidiano, ora definindo e colocando em funcionamento certas *estratégias* de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação, ora como praticantes agindo em terrenos delimitados por outros, desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras *táticas* de sobrevivência em um terreno movediço e minado de incertezas. Compreendê-los como componentes de uma cultura escolar enfatiza a idéia de que os sujeitos escolares, alunos e professores, sobretudo, não apenas põem em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas sem a sua presença,

mas que, pelo contrário, participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais.

## 5.1 Espaços e tempos escolares na configuração de uma disciplina

### 5.1.1 As aulas avulsas: espaços e tempos em construção

#### • O espaço

Com base em um anúncio de chamada para matrícula na primeira aula pública de língua francesa (O UNIVERSAL, 1834, p. 4) no qual o professor pede aos “Srs que quiserem freqüenta-la, dirijão-se á Casa de sua residencia para se matricularem”, aproximo-me, pois, de uma das dimensões do espaço onde funcionava o ensino da língua francesa como aula avulsa. Constituíam-se, nesse caso, a casa do professor como a própria escola. E, por extensão, a escola se centrava na figura do professor. Não por acaso, recebiam por vezes as aulas avulsas também a rubrica de *Escollas*.

Se, na ocasião da primeira pública, o anúncio informava que a residência do professor funcionava como a própria escola, tem-se a partir de 1837, com a Lei n. 80 – que prescreve sobre as despesas e as receitas da província –, a previsão do aluguel de casas para as “escollas”, tanto do secundário quanto do ensino elementar.

Na realidade, porém, faz-se necessário reafirmar que o espaço das aulas públicas avulsas, sejam reunidas, sejam funcionando cada uma em uma casa separadamente, não estava dado; por isso espaços em construção. Embora a Lei n. 80 previsse o aluguel de casas também para os estudos secundários, não existiam indicativos claros de como esse procedimento deveria se realizar.

Com base em uma correspondência do professor de Francês da cidade de Campanha, em 1838, dirigida à Presidência, pode-se verificar como a constituição dos espaços se dava não isenta de tensões:

Tenho a honra de participar a V. Exa que tomei posse, e prestei o juramento de cumprir com os deveres de Lente da Cadeira de Francez, Geografia e História ; fazendo no dia 5 de Março a abertura.[...]

E para não perder mais tempo em espera, á resposta de hum officio que dirigido á Câmara, pedindo me concedesse hua caza, globos, cartas geográficas e mais ustencilios necessarios para principiar meus Cursos; aluguei hua caza, ao centro da Vila; offereci e já faço uso de dois globos novos modernos, que possuo; na firme convicção que o Governo Provincial approvará esta urgente medida, mandando ordem á Câmara desta Vila para que pague tanto os aluguéis da caza como os globos, que deixo pelo preço do custo; bem como cartas das 5 partes do mundo, e outros acessórios.

Esperando na benevolência de V. Ex. que vigie ao bem estar e prosperidade da instrução Mineira, uso esperar hum resultado favorável.  
Deos Guarde a V. Excell. muitos annos, como he mister.

Vila da Campanha 10 de Março de 1838.  
O respeitoso e Obediente Criado  
Boaventura Bardy. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 10 – pacotilha 48)

Mas, além de terem a casa do professor, ou casas alugadas como espaço para seu funcionamento, as aulas foram por vezes reunidas em colégios particulares da província, primeiramente os religiosos, ou em outros espaços, e, embora reunidas em um mesmo espaço, mantinham as características de avulsas, não conformando um estabelecimento de ensino com eram os colégios. Vejamos alguns exemplos:

Além dessas Escolas de Primeiras Letras existem creadas nessa Capital uma Cadeira de Anatomia, e as Escolas de Latim, Filosofia Racional, e Moral, Arithmetica, Geometria, e Trigonometria, Francez e Desenho; das quaes as quatro ultimas mandou reunir ao Seminário da Cidade de Mariana; e algumas outras de Latim em diversos pontos da Provincia. (Falla de Presidente da Província, 01/02/1835). (MINAS GERAIS, 1835, p. VI)

As Aulas de estudos intermedios da Cidade de Marianna achão-se reunidas no Seminario.

As Aulas da Cidade de S. João d'El Rei achão-se tambem reunidas na extincta Intendência.

(Mapa das Aulas Publicas de Instrução Intermédia da Provincia de Minas Gerais, anexo à Falla de Presidente, de 1839). (MINAS GERAIS, 1839, mapas anexos)

Uma leitura dos relatórios de presidentes produzidos ao longo do XIX permite ver, com a criação de colégios na província – sejam os públicos ou particulares, estes últimos criados, sobretudo, na década de 1850 –, a absorção das aulas avulsas nas localidades onde tais estabelecimentos foram fundados. Permaneciam, porém, como avulsas isoladas onde não havia colégios. Tendo em vista que a permanência de tais estabelecimentos, sejam eles os públicos ou os particulares, também constitui um problema,<sup>37</sup> localizar as várias configurações de espaço das aulas públicas avulsas não se mostra tarefa fácil. E o que ocorre com aquelas que haviam sido anexas a esses estabelecimentos? Onde passam a funcionar? Até que se configurem novas formas de organização de ensino – dentre as quais o espaço –, certamente o problema encontrava-se posto.

### • O tempo

A questão do *tempo escolar* mostrou-se como um dos principais enfrentamentos vividos pelos professores na organização de suas práticas, tanto nas aulas avulsas quanto nos colégios.

Se a língua francesa como aula pública começa a funcionar a partir de 1834,<sup>38</sup> até esta data não encontrei na legislação da província ou do Império sequer uma prescrição em relação ao tempo de funcionamento das aulas avulsas, exceto de que estavam inseridas em cursos preparatórios – nesse momento, destinados aos Cursos Jurídicos – cuja conclusão se daria com a realização dos exames.

Haidar (1972, p. 19, grifos da autora) ajuda na compreensão desse *tempo de ensino* destinado ao ingresso nas Academias:

Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país [...] reproduzia em seu currículo<sup>39</sup> o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para o exame nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada

<sup>37</sup> Tanto os particulares mencionados quanto os públicos tiveram vida curta, não se encontrando ao final da década de 1860, nenhum em funcionamento. Refere-se aqui ao fechamento de colégios particulares fundados, principalmente, ao longo da década de 1850, estabelecimentos que absorveram as aulas avulsas. Não estão incluídos os religiosos já existentes na província.

<sup>38</sup> Cf. o anúncio do professor de Francês sobre o início de sua aula, mostrado no início deste capítulo e que foi publicado em *O Universal* (p. 42, maio 1834).

<sup>39</sup> Há que se pensar no uso do termo currículo, uma vez que não foi identificado seu uso no período da elaboração deste trabalho.

inicialmente junto aos próprios cursos superiores,<sup>40</sup> e posteriormente, também através dos *exames gerais*, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império.

Pode-se, então, concluir que, se nos momentos iniciais da prática da língua francesa no ensino público em Minas Gerais, mais exatamente nos primeiros anos da década de 1830, foi possível apreender pouco das práticas escolares, isso poderia ser imputado, provavelmente, ao fato de os exames das matérias preparatórias aos Cursos Jurídicos serem realizados pelas próprias academias.

Com o Regulamento n. 4, da Lei n. 13 de 1835, teremos um primeiro empreendimento da província no sentido de organizar o *tempo* das aulas avulsas. Contendo apenas sete artigos, prescrevia que os professores deveriam se orientar por alguns artigos do Regulamento 3, conforme está posto no art. 5º: “Os Professores públicos das Linguas Latina e Franceza observarão não só as disposições dos Artigos 1º e 2º do presente Regulamento, mas todas as outras de 22 do corrente mez”. E essa forma como o referido dispositivo foi elaborado cedeu espaço para diversas formas de apropriação por parte tanto dos professores de francês quanto dos delegados da instrução. Logo, houve sujeitos à demanda de uma prescrição que organizasse o tempo de suas aulas e, em contrapartida, outros que se mostraram mais *estratégicos*, organizando seu cotidiano de ensino.

A demanda por uma prescrição sobre o tempo das aulas se mostrou flagrante na fala de vários sujeitos a partir do ano de 1837, quando a Lei n. 60 expandiu o número de aulas de língua francesa a outras localidades da província. Até então, contava-se como aula pública de língua francesa apenas com uma Cadeira funcionando em Mariana.

Uma série de correspondências entre o professor de Francês da cidade de São João del-Rei e a Presidência mostra-se como um caso exemplar do desejo dos sujeitos escolares tangente à organização de suas práticas. Vejamos:

1ª:

Achando-me provido por Carta de 14 de Setembro pp. do emprego de Lente da Cadeira de Francez, Geografia, e Historia creadas nesta Cidade: rogo a V.

---

<sup>40</sup> A autora cita nesse mesmo trabalho (p. 47) a Lei de 11 de agosto de 1827, que criou as Academias de São Paulo e Olinda, cujo Capítulo II prescreve que os conhecimentos das matérias exigidas ao ingresso nos Cursos Jurídicos, entre as quais a língua francesa, seriam aferidos por meio de exames realizados nos próprios Cursos Jurídicos, por dois professores “peritos nas respectivas matérias”, e designados pelo diretor da Academia.

Exa. se sirva declarar me quando devo entrar no exercicio do mencionado emprego.

Deos Guarde a V.Exa. S. João d’El Rei 10 de Maio de 1838.

[...].

Domingos José da Cunha. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 11 – pacotilha 4)

2<sup>a</sup>:

Tendo-me V. Exa ordenado em data de 14 de Maio deste anno que no exercicio do meu Magisterio me regulasse interinamente pelo Regulamento N. 4 e como dito Regulamento se refere a antiga Aula de Francez, e não ao novamente creadas em virtude da Lei N.o 60 por isso rogo a E. Exa se sirva declarar-me, se pelo que diz respeito ao principio do anno lectivo, tempo, e férias devo regular-me pelo artigo 4.o do referido Regulamento.

[...].

São João d’El Rei 10 de Novembro de 1838. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 21)

3<sup>a</sup>:

Havendo recebido o Officio de V. Exa de 5 do corrente, serei exato em cumprir o que nelle se me ordena. Porem, Exmo Snr, devendo eu na minha Aula ensinar além da Língua Francesa, noções de Geografia e de Historia [...] que inumeráveis inconvenientes deverão resultar se não se fixa positivamente o tempo, em que no ensino de semelhantes materias deve principiar e acabar o anno lectivo. Certo de á sabedoria de V. Exa são manifestos taes inconvenientes, espero se sirva evital-os declarando quando deve começar e terminar o anno lectivo na Aula de Francez, Geografia e Historia.

São João d’El Rei 10 de dezembro de 1838. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 29)

Várias dimensões podem ser apreendidas dessas correspondências, além da questão da organização do *tempo escolar*. Um sujeito, *praticante* de uma *estratégia* do governo para a expansão do ensino de francês, defronta-se com constrangimentos na organização de sua prática. Se é possível deduzir que, para o governo da província, os dispositivos do Regulamento n. 4 eram suficientes para a organização das aulas avulsas, mostraram-se inoperantes na fala de vários professores. Quando o professor das correspondências citadas pergunta sobre o tempo do letivo é porque temos, nos arts. 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> do Regulamento n. 4, prescrições sobre o tempo das outras aulas avulsas, não incluindo a língua francesa:

Art. 3º: Nas Aulas publicas de Filosofia Racional e Moral, Rethorica, e Geometria haverá por dia duas lições: a de manhã durará hora e meia, e a da tarde uma hora.

Art. 4º: O anno letivo das Aulas de Filosofia Racional e Moral, Rethorica, e Geometria começará no primeiro dia de Fevereiro, e terminará no último de Novembro, destinando-se para os exames geraes, e descanso os mezes de Dezembro e Janeiro.

Já o professor da cidade de Campanha, Boaventura Bardy, deixa ver o seu *caráter estratégico*, uma vez que ele mesmo organiza o espaço e o tempo de suas aulas. Mesmo não estando explícito no Regulamento n. 4 o funcionamento diário das lições da língua francesa, prescrevendo somente o art. 3º que “nas Aulas Públicas de Filosofia Racional e Moral, Rethorica, e Geometria haverá por dia duas lições: a de manhã durará hora e meia, e a da tarde uma hora”, o professor Boaventura Bardy se apropria então do tempo mencionado para as outras aulas, mas o reorganiza da seguinte forma:

Com satisfação participo a V.Excell. que minha Aula já contem quinze alumnos, que frequentão diariamente as liçoens que principião das 2 horas ás 4 ½ da tarde; afim que aquelles que quiserem possão aproveitar também da Latina que se dá de manhã.[...]

Vila da Campanha, 10 de Março de 1838. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 10 – pacotilha 48)

Quanto à época de matrícula, o art. 36.º do Regulamento n. 3 de 1835,<sup>41</sup> não trata da fixação de um tempo específico para a matrícula dos alunos. Fato que se mostrou como um constrangimento para os professores das aulas de latim e francês de Mariana, que em 1838 solicitaram ao governo provincial a demarcação desse tempo,<sup>42</sup> pois, segundo eles, “em todos os tempos se admittem Estudantes e não se pode determinar o anno letivo”. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 48).

Sobre o tempo de permanência dos alunos, ou seja, querer saber quando a aula de francês se daria por concluída, podemos deduzir que os alunos continuavam freqüentando as aulas até que estivessem “preparados” para os exames. Mapas da aula de francês de Mariana,

<sup>41</sup> O Regulamento n. 4 prescreve aos professores de francês, no art. 5º, a observância a todos os dispositivos do Regulamento n. 3: “Os Professores públicos das Linguas Latina e Franceza observarão não só as disposições dos Artigos 1º e 2º do presente Regulamento, mas todas as outras de 22 do corrente mez, que lhes forem applicaveis, dirigindo-se a Presidência, ou à quem esta especialmente incumbir, nos casos em que se dirigem os da Instrução primaria aos Delegados”.

<sup>42</sup> Assim como foi organizado no Regulamento n. 4 para as aulas de “Filosofia Racional e Moral, Rethorica, e Geometria”.



(MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 70) enviados à Presidência, também em 1838, informam que na ocasião de realização dos exames havia alunos matriculados entre 1836 e 1838. Embora o Regulamento n. 3 prescreva no art. 48º a época de realização dos exames, que deveriam ocorrer duas vezes ao ano, nada menciona em seus dispositivos sobre os limites de permanência dos alunos nas aulas.

O caso do constrangimento experimentado pelos professores das aulas públicas de latim e francês de Mariana, visto que se encontraram em uma situação diferente da dos demais professores dos cursos preparatórios, assim como outros exemplos tratados, apresenta vários tensionamentos gerados da elaboração “não clara” de um texto de lei que foi objeto de formas diferenciadas de apropriação. Se o Regulamento n. 4 correspondia a uma *estratégia* do governo para a organização das aulas avulsas, esta deu lugar para que os sujeitos escolares se mostrassem, conforme afirma Faria Filho (2003, p. 87, grifo do autor) “ora definindo e colocando em funcionamento certas *estratégias* de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação, ora como praticantes agindo em terrenos delimitados por outros, desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras *táticas* de sobrevivência”.

E com base nos exemplos tratados nas configurações de tempos e espaços do francês como aula avulsa, podemos concluir, portanto, que o norteamento das práticas de ensino das aulas avulsas foi elaborado, sobretudo, nas ações, interações e diálogos entre os vários sujeitos da instrução – professores, delegados, governo, etc. – que se mostraram “interessados” pela organização de suas práticas. Diferente, pois, daqueles sujeitos encontrados pelos estudos de Haidar (1972, p. 50) aos quais essa autora imputa a “desorganização” dessa modalidade de ensino:

A desorganização das Aulas Menores e os desmandos dos professores de tais cursos atuavam como péssimos modelos; as irregularidades de toda ordem registrada nos exames de preparatórios desencorajavam estudos secundários sérios e perseverantes.

### ***5.1.2 A constituição dos tempos e dos espaços do Colégio Nossa Senhora d’Assumpção***

Diferentemente das questões apresentadas sobre a mobilização de espaços específicos do ensino da língua francesa como aula avulsa, o que exigiu por parte dos

professores certos enfrentamentos, os colégios vêm representar, nesse sentido, outra dimensão para os sujeitos escolares, visto que o espaço vai se traduzir em um “edifício”, um estabelecimento próprio onde deveriam se reunir as aulas avulsas. Podemos afirmar, pois, *a priori*, que o espaço<sup>43</sup> já estava dado.

Entretanto, tal espaço que se encontra constituído para as aulas do Colégio Nossa Senhora d’Assumpção vai tornar-se um problema, dada as interferências externas, como foi tratado no capítulo anterior, quando esse estabelecimento foi tomado para servir de quartel “às forças”, por ocasião do Movimento Liberal. O diretor do Colégio comunicou à Presidência, pouco antes do seu fechamento em 1843: “O edifício não tem mais que uma sala, onde para terem exercício diário todas as Aulas, tem sido mister lançar mão de horas impróprias” (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – Pacotilha 7), o que, por sua vez, vem apresentar também implicações na organização do tempo das aulas.

O professor de Francês desse estabelecimento, Elias Diogo e Costa, mostra o enfrentamento de vários conflitos em relação à organização do tempo de suas aulas. Em 1840, dirige-se à Presidência informando que deixará de reger a “Cadeira de Inglês”, mas que continuará com a “tríplice Cadeira de Historia, Geografia, e Francês”, conforme o governo ordenava. Sugeriu, porém, modificações em relação ao tempo das aulas, que se lhe apresenta problemático, pois julga um ano letivo limitante para concluir o ensino de francês, geografia e história:

[...] contudo não serão do desagrado de V.As as reflexões q lhe ofereço, pelas quais avalio o ônus ligado ao nosso exercicio [...].

*Cada hum dos objectos lectivos na triplice Cadeira mencionada forma exuberantemente por si só hum curso d encino, q, ainda mesmo com arduo empenho, nunca pode ser plenamente vencido dentro dos limites de hum anno scolastico; excepto se aquelle magisterio toma por sua tarefa a transmissão unica de noções meramente vagas, e succintas; o q seria da minha parte hum verdadeiro absurdo se assim o concebesse [...].* (MINAS GERAIS, IP 1/3, cx 34 – pacotilha 19, grifos nossos)

Se nos estatutos do Colégio (MINAS GERAIS, IP 183), tratados no capítulo anterior, previa-se, no art. 116º, que a distribuição das aulas e das horas em que deveriam ter lugar seria deliberado no Conselho de Professores e praticado depois de ser aprovado pelo

---

<sup>43</sup> A questão do espaço é aqui tomada pela pesquisa em uma dimensão simplificada, significando apenas “o local”, a mobilização de um “espaço físico” para as práticas de ensino. Não será aprofundada a dimensão como categoria de análise dentro de uma cultura escolar.

governo, o fato é que a forma como funcionou o tempo de ensino da língua francesa – tomando por referência o depoimento acima, no qual o professor nos indica os constrangimentos vivenciados em sua prática - não diferia daquela praticada nas aulas avulsas. Portanto, se o *espaço* do colégio – com a reunião das aulas em um mesmo edifício, acrescido dos dispositivos regulamentadores que configuravam essa organização de ensino – vem representar uma ruptura no que diz respeito às dimensões verificadas nas aulas avulsas, a organização do *tempo* das aulas é apresentada mais como uma continuidade das práticas.<sup>44</sup>

### 5.1.3 Dimensões temporais em confronto

Mostram-se representativas desse confronto “umas reflexões” sobre as aulas de francês, geografia e história, apresentadas pelo Delegado do Círculo de Campanha, Salvador Machado de Oliveira, à Presidência em 1838:

Aqui relevo em expor a V. Exa algumas reflexões minhas nascidas do meu puro desejo de bem desempenhar o Cargo de que V. Exa me revestio; e de prestar-me com mais utilidade ao bem publico.

Tendo eu refletido muitas vezes nas inúmeras falhas q apresentam alguns Estudantes das Aulas ditas, e nos meios de as prevenir, de maneira que, nem seus Pais, e nem o publico venhao a ser iludidos, e elles mesmos não perdão hum tempo tão precioso, e attendendo mais, que a Natureza não talhou todos os homens p/a as Sciencias, q. alguns tendo recebido talento, todavia se tornão preguiçosos, e, em lugar de se virem empregar em outros ramos da industria, se vão conservando nas Aulas a titulo de estarem sempre estudando o q. elles não querem, ou não comprehendem no q. a Sociedade muito perde; e sempre acontece tais incoherencias onde o Regulamento não as tem acautelado, me tenho lembrado q seria bem conveniente, se o Exmo Governo Provincial organizasse hum segundo Regulamento em que se applicasse as disposições do 4º. Que hum Estudante q. tivesse certo Nº de Falhas não justificadas tão bem perdesse o Curso. Que os q. contasse um maior maior Nº, ainda q. justificadas tão bem o perdesse [...]. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 29)

Apresentando o delegado a questão do “tempo perdido” com as aulas de francês, geografia e história daquela localidade – considerando as “inúmeras falhas q apresentam

---

<sup>44</sup> Obviamente que o *tempo* deve ser apreendido e analisado em outras dimensões de temporalidades regentes no funcionamento do colégio que não só na distribuição das aulas.

alguns Estudantes das Aulas ditas” e mais do que isso “que a Natureza não talhou todos os homens p/a as Sciencias” – como justificativa para questionar a permanência da Aula naquele espaço, o fato é que os argumentos utilizados remetem a análises em várias direções. Uma das possíveis seria pensar o valor ocupado por aquele saber naquela localidade onde a Aula foi criada pelo governo provincial.

Interessante contrapor essa avaliação do delegado, feita no final de 1838, com a fala do professor dessa mesma aula, em um ofício dirigido à Presidência, no qual dá notícias da abertura de sua aula no início desse mesmo ano. Na referida abertura, segundo o professor, os presentes “manifestavão as suas congratulações pelas vantagens, que a benevolencia do Governo fazia, a prol da instrucção da mocidade”:

Tenho a honra de participar a V. Exa que tomei posse, e prestei juramento de cumprir com os deveres de Lente da Cadeira de Francez, Geografia e História; fazendo no dia 3 de Março corr. a abertura por um discurso, analogo ao fim desta Authentica e primeira de nossas reuniões; a qual honrarão com suas presenças, todas as Authoridades Locais, e numerosos Cidadãos, que penetrados de reconhecimento, manifestavão as suas congratulações pelas vantagens, que a benevolencia do Governo fazia, a prol da instrucção do mocidade. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 10 – pacotilha 48)

Com base no exposto acima, pode-se pensar nas temporalidades e valores nela implícitos, desdobradas em ações provenientes de, no mínimo, quatro lugares diferentes, cujo ponto de intercessão encontra-se no ensino da língua francesa, de geografia e história naquela localidade: o lugar do governo (expandido para “autoridades locais”) que distribui os saberes, e o que viria simbolizar essa “distribuição das luzes” pela província; o lugar do professor, cujo discurso, que “enaltece” e reconhece o valor da inserção daquele saber, poderia ser tomado como defensor e enaltecedor de uma causa própria, a sua; o lugar do delegado, a quem era imputada a missão de “fiscalizar” o ensino, em cujas “reflexões” sobre “tempo perdido” deixa explícito o seu juízo do que significava o ensino do francês para aquela “sociedade”; e, por fim, aquele dos alunos, que repletos de “falhas” no curso, não deixaram pistas para que se pudesse melhor compreender os problemas dessa frequência escolar. O que não nos impede de arriscar inferências.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> A leitura dos relatórios de presidentes do período permite identificar discursos contra a prática de aulas avulsas diante da dificuldade dos alunos para frequentá-las, levando-se em conta a questão dos deslocamentos como também aquela das “acomodações” nas cidades em que tais aulas eram praticadas.

Essas questões de compreender como os sujeitos, escolares ou não, se apropriaram dos saberes que deveriam ser objetos de transmissão escolar com base em um projeto de escolarização da província, no qual se instituiu a expansão da língua francesa, dentre outras disciplinas, para a escola pública, merecem maior aprofundamento, pois os tensionamentos se mostraram flagrantes nos vários documentos lidos. Só para dar mais um exemplo, além do francês, existem em um mapa sobre o estado das aulas públicas, dirigido ao Conselho Geral da Província, em 1831, pelo fiscal da Câmara Municipal de Ouro Preto, observações sobre a aula de filosofia, classificada como “inútil”: “A Aula de Filosofia não tem um só aluno. Seu Professor está inhabil por incommodos físicos; e os habitantes do Município não colhem utilidade alguma d’esta Cadeira”. (MINAS GERAIS, CGP ½, cx 8 – pacotilha 10)

Apresentaram-se também como pontos de conflito tangentes ao tempo não só o que diz respeito à organização temporal de uma Cadeira ou aula avulsa, como foi exemplificado com a língua francesa, mas também da organização dos saberes em seu conjunto. Lembremos que a demanda por uma organização do tempo escolar do francês esteve atrelada às formas de elaboração de uma normatização – o Regulamento n. 4 – que cedeu espaço a diversos desentendimentos.

Nesse sentido, quando são avaliados os mapas das aulas avulsas referentes ao período estudado, há uma grande diferença no número de alunos matriculados em cada uma delas, conforme podemos ver sobre as aulas públicas de São João del-Rei em de 30 de novembro de 1831:

Numero de alumnos matriculados no 9º Circulo – São João d’El Rei, 30 de novembro de 1841:

Francez: 17 matriculados e frequentao 13

Philosophia e Rethorica: 12 matriculados e frequentão 11

Latim: 40 matriculados e frequentao 37

Inglez 11. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 14 – pacotilha 30)

Uma das pistas encontradas para que os alunos não se matriculassem em todas ou mais aulas se deve ao fato de coincidir o horário das lições, o que levava alguns professores a alterar o horário de suas aulas para o que os alunos pudessem frequentar as outras, como foi o caso do professor de Francês de Campanha que, no lugar de dar as lições de manhã e à tarde, diz que estas “princiípio das 2 horas ás 4 ½ da tarde; afim que aquelles que quizerem possam aproveitar também da Latina que se dá de manhã”. Essa foi uma postura verificada tanto na

prática dos professores, como naquela do governo, como demonstra um trecho do relatório da Presidência, de 1838, dirigido à Assembléia Legislativa:

Não será ocioso informar-vos também n'esta occasião que por ordem especial do Governo adoptou-se na dita Aula<sup>46</sup> o uso de uma só lição diária, para que os mesmos Estudantes tivessem a facilidade de frequentar em horas diversas a de Arithmetica, e Geometria, que a não ser isto estaria quasi deserta. (MINAS GERAIS, 1838, p. XXIX)

Fugindo a este estudo a possibilidade de um enfrentamento de outras questões – além daquela da organização dos horários das aulas – operantes nessa “dificuldade” dos alunos de frequentarem “mais” ou “todas” as aulas, o fato é que a ação dos professores ou do governo em promover essa “frequência maior” não era recebida de modo consensual. Encontrei sujeitos com opiniões diversas. A propósito, quando o governo designou em 1835, uma comissão para fiscalizar as aulas públicas da província, Antônio Ribeiro de Andrade, responsável pela fiscalização das aulas de Mariana, depõe em seu relatório sobre o estado dessas, avaliando professores e alunos. Quanto ao professor de Francês, reprova-lhe a atitude de alternar as horas de suas aulas para que os alunos possam assistir às outras, pois isso lhes “cansará o espírito”, impedindo, assim, um bom aproveitamento das lições de francês:

[...] o Professor he sufficientemente versado, quanto se pode comprehender huma Lingua estranha, mas este altera as horas por isso, que seos alumnos frequentando as outras Aulas de Philosophia, e Rethorica, não podem reproduzir-se para vir opportuna-se á Lição de Francez. Não entendo, que o espirito cançado com o trabalho de Lições anteriores, e diversas possa empregar-se activamente em matéria nova. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 2 – pacotilha 30, doc. 1)

Essa idéia de que o “excesso” ou “acúmulo” de saberes ensinados poderia “cansar o espírito” do aluno não ocorria de forma isolada. Opinando que deveria ser elaborado um regulamento que determinasse as horas de cada aula, de modo que os alunos pudessem se matricular em outras ao mesmo tempo, o delegado do Círculo de Mariana, em 1838, apresentou algumas restrições: se aulas de latim e francês fossem dadas em horários alternados, podiam os estudantes aproveitar as duas, desde que o professor de Francês não insistisse “na teimosia de estudarem os seos alumnos a extensa gramatica, por q. nesse caso não podem saptisfazer a outras liçoens”. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 11 – pacotilha 53)

---

<sup>46</sup> Refere-se à de latim.

## 5.2 Os professores públicos de língua francesa

Não havendo na província mineira, ou no Brasil, academias formadoras de professores de francês, o que pode se estender a outras disciplinas, pode-se pensar em outras categorias de profissionais que se dispuseram a desempenhar o magistério da língua francesa entre as décadas de 1830 e 1850. Se por um lado tornou-se inviável aprofundar-se nos estudos sobre a origem desses profissionais, por outro, mostra-se pertinente tomá-los para análise, seguindo algumas orientações de Julià (2001, p. 9-73) que tratam de etapas determinantes na *produção de uma categoria* reveladora de especificidades quanto à sua profissionalização. Nesse sentido, o autor chama a atenção para uma mudança operada na Europa no final do século XVIII em que o Estado – com a supressão da Companhia de Jesus – assumiu o controle do ensino:

[...] a virada maior me parece ser, aqui a passagem de uma seleção discricionária que se operava no interior do corpo religioso pela única autoridade das congregações ou dos principais, para o *exame* ou do *concurso*, que introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma *cultura profissional* a se possuir. (JULIÀ, 2001, p. 30, grifo do autor)

Essa “virada”, da qual trata Julià, em que os Estados substituem a igreja no controle do ensino e, conseqüentemente, no recrutamento dos professores, que se dará por meio de *concursos*, baseados na *visibilidade* dos *exames públicos*, pode ser tomada como referência para pensar o processo no qual ocorriam os concursos para o recrutamento dos professores públicos de francês da província mineira.

Quando tomamos os argumentos do professor de Francês do Colégio de Ouro Preto, quando esse se dirige ao governo, em 1842, com o objetivo de recuperar a “Cadeira” da qual fora injustamente destituído na ocasião em que esteve enfermo, o termo *visibilidade* pode ser lido em seu discurso, uma vez que é isso que legitima o lugar, o cargo, conquistado por meio de exames públicos:

O abaixo assinado, Exmo. Senhor venturoso pela mais distinguida honra que acabava de conceder huma Cadeira pública á sua profissão, depois de haver ultimado em presença do Exo. Governo, e concurso numerozo de expectadores ilustrados o ato de seus exames com aprovação plenissima de seus examinadores [...]. (MINAS GERAIS, PP1/42, cx 13 – pacotilha 57)

Julià (2001) também pondera que um estudo sobre a longa duração permitiria medir melhor as heranças e as modificações operadas no decorrer das gerações em uma análise histórica do processo de profissionalização dos professores, sendo fundamental, para isso, um acompanhamento do *habitus* e dos saberes requeridos do futuro professor. Entretanto, com a mudança de controle do ensino pelo Estado na Europa, do final do século XVIII, um novo *habitus*, vislumbrado a partir de então nas provas dos concursos realizados, começa a ser introduzido, substituindo aquele da *devoção* e do *caráter* vigentes nas corporações religiosas.

Tomando os estudos acima como direcionamento para as análises, o que os documentos sobre os concursos realizados na província mineira do século XIX fornecem a respeito das exigências requeridas dos futuros professores públicos de francês? Em tal investimento, os editais, a legislação e as atas de exames são pistas importantes.

O edital para o concurso da Cadeira de francês, geografia e história de algumas localidades nos permite uma aproximação dos quesitos exigidos.

[...] Podem ser professores os cidadãos brasileiros ou estrangeiros que mostrarem ter mais de 18 annos de idade, *bom comportamento*, e os *conhecimentos exigidos pelas leis*. Em igualdade de circumstâncias serão preferidos os nacionaes aos estrangeiros, e estes além dos requisitos acima mencionados deverão pronunciar bem a lingua nacional. *O bom comportamento se provará por documentos fidedignos, e os conhecimentos por meio de Exames Públicos* feitos perante S. Exa. o Sr. Presidente da Provincia [...] e os oppositores deverão dirigir ao governo seus requerimentos documentados [...]

Ouro Preto, Secretaria do Governo, em 9 de Março de 1840

O Secretário da Provincia, Herculano Ferreira Penna. (O UNIVERSAL, p. 4, 16 mar. 1840, grifos nossos)

A partir de então, o que definiria o *bom comportamento*? Quais seriam os documentos fidedignos? E o que se encontrava prescrito sobre os conhecimentos exigidos?

A Lei n. 60, de 1837, em seu art. 12º, prescreve que os professores dos *estudos intermédios* ficavam sujeitos às disposições da instrução primária. E tais disposições



encontravam-se na Lei n. 13, de 1835, determinando que a comprovação da *boa moralidade*, *do bom comportamento* e a *aptidão para o ensino da mocidade* deveriam preceder a realização dos exames de verificação dos conhecimentos:

Art. 18.º Os candidatos às Escolas primarias deverão mostrar por documento 1.º que não estão culpados, nem forão condemnados por crime de furto, ou roubo nos ultimos quatro annos precedentes, 2.º que não foram suspensos por tres ou mais vezes do ensino publico, ou duas vezes demittidos sem requisição sua, 3.º que tem boa moralidade, e especial aptidão para o ensino da mocidade.

Art. 19.º Verificado o bom procedimento dos Candidatos na forma do Artigo antecedente, serão estes admittidos a exame perante a Presidencia, ou Delegados, à quem ella o tiver comettido.

Quanto aos conhecimentos, a Lei n. 13 determinava apenas que as matérias dos exames seriam designadas por sorte, não indicando, precisamente, as aptidões exigidas:

Art. 22.º O Presidente da Província nomeará dous Examinadores para os exames, que se houver de fazer perante os Delegados, e as matérias dos exames serão designadas por sorte, para o que estarão escritas em sedulas muitas proposições, que no acto do exame, depois de lidas, serão recolhidas em urnas, e as extrahidas pelo próprio Candidato serão objecto do seu exame.

Em contrapartida, a respeito dessas *proposições* apontadas pelo art. 22º como os objetos da avaliação, as Atas de Exames de dois candidatos à Cadeira Pública de francês da Cidade de Ouro Preto, em 1835, mostram os conhecimentos, ou aptidões, exigidos dos candidatos no concurso. Vale a pena uma transcrição do conteúdo das duas, visto que isso possibilita saber um pouco mais daquele que provou, aos olhos dos examinadores, estar apto ao magistério.

Veja-se, primeiro, o parecer sobre o candidato aprovado:

Tendo de dar nosso parecer a que temos procedido, he o seguinte:  
O Examinado *traduziu o Francez, em Portuguez* com alguma dificuldade nas significações das palavras; mas mostrou entender o sentido, por onde julgamos que pode ser aprovado, visto que como o *uso do dicionário* vencerá um obstáculo.

A *versão do Portuguez p/a o Francez esta correctá*, e a poderá ensinar com vantagem.

Sobre a *pronúncia*, a *gramática* somos de parecer que está em termos de ser *aprovado*.

Ouro Preto 2 de [...] de 1835

Joaquim A. [...] Leão

Alexandre Amedée Lavaissière. (MINAS GERAIS, IP 3/3, cx 11 – pacotilha 7, doc. 1, grifos nossos)

Agora o parecer sobre o segundo:

Tendo de dar o nosso juízo a respeito do exame feito pelo 2º candidato á Cadeira de Francez, declaramos o seguinte *Pronúnciação na leitura* he boa, deixando alguma cousa a desejar.

*A tradução do Francez p/a Portuguez* he boa e facil.

*A do Portuguez para o Francez* teve alguns defeitos.

Ainda que respondesse satisfatoriamente sobre algumas questões de *gramática*, á outras não satisfez.

Sobre a *conversação* tem varios vicios que poderão ser corrigidos com o exercicio.

Ouro Preto 10 de [...] de 1835

Joaquim A. [...] Leão

Alexandre Amedée de Lavaissière. (MINAS GERAIS, IP 3/3, cx 11 – pacotilha 6, doc. 19, grifos nossos)

Comparando-se os “juízos” dos examinadores, pode-se concluir que o primeiro candidato obteve melhores resultados que o segundo. No entanto, não houve menção de que o segundo teria de ser reprovado. E como o primeiro assinou os seus textos – a tradução e a versão realizadas – um cruzamento de fontes permitiu saber que foi ele o preferido pelos examinadores: trata-se de Henrique Brutus Thiebauth, cujo registro no Livro de Matrícula e Provimento de Professores Públicos da Província é realizado do seguinte modo:

O Presidente da Província de Minas Geraes attendendo a Representação que lhe dirigio o Cidadão Francez Henrique Brutus Thiebauth, para o fim de **ser provido na Cadeira vaga de Francez**, estabelecida na Cidade de Mariana e ao Exame Publico, em que *se mostrou mais apto* relativamente ao outro opozitor resolveo incumbil-o daquelle Magisterio com a gratificação equivalente ao Ordenado annual de quatro centos mil reis [...] . E para constar se lhe espede o presente *Diploma* que assignado pelo Presidente e sellado com o Sello das Armas do Imperio, será registrado nos Livros da Secretaria do Governo, e onde mais locar [...]. (MINAS GERAIS, IP 4, p. 16, grifos nossos)

Tem-se, portanto, após a aprovação nos exames, a expedição de um diploma pelo governo provincial que conferia ao sujeito o título de professor público. A respeito dos conhecimentos validados para o candidato ao magistério da língua francesa podemos levantar um repertório das “aptidões” examinadas: *tradução* (francês/português); *versão* (português/francês); *pronúncia* (na leitura); *gramática*; *conversação*.

Mas, se o provimento da aula de francês se fazia desde a primeira Cadeira estabelecida na província, por meio de concursos públicos, como mostram os editais de 1832 apresentados no segundo capítulo, essa não se mostrou como única forma de contratação. Uma leitura do *livro de Matrícula de professores de Instrução Intermédia e Primária* (MINAS GERAIS, IP 5) mostra outras recorrentes. Algumas vezes já se discutiu a dificuldade, mencionada nos relatórios de presidentes, de provimento das Cadeiras de língua francesa a partir da Lei n. 60 de 1837, que expande o ensino de francês para outras localidades da província. Essa dificuldade era imputada à falta de *oppositores*, o que obrigava o governo a publicar os “editais” até na corte, como informa o relatório de presidente José Cesário Miranda Ribeiro em 1838 sobre o provimento das Cadeiras de Francês, Geografia e História:

Por ora estão providas somente as da Campanha, e S. João d’El Rei, e o Governo pretendendo abrir de novo o Concurso no dia 20 do corrente para provimento das outras, mandou publicar Editais na Corte com a conveniente antecipação, por persuadir-se de que ali haverá maior número de pessoas habilitadas, que não duvidem vir exercer na Província tão honrosa profissão. (MINAS GERAIS, 1838, p. XXVIII-XXIX)

Os registros do professor de Francês, Ricardo Carey de Araujo na Cadeira, de Sabará, trazem outras formas de contratação praticadas pelo governo:

Pelo Contrato de 28 de julho de 1840. Abriu a Aula no 1.º de Setembro de 1840, como participou em Offício de 29 de Agosto antecedente. Por Port. De 6 de março de 1841 declarou-se a este Professor que não obstante ter expirado o prazo marcado no Contrato, podia continuar no Magisterio até que a Cadeira fosse posta em concurso, ou ulterior deliberação do governo. Por Port. De 24 de Outubro de 1842 deo-se por findo o mencionado contrato. Suspenso o Provimento da Cadeira em vista da Lei 232. Foi reestabelecida esta Aula pelo Art.1.º da Lei Prov. N. 307 de 8 de abril de 1846. (MINAS GERAIS, IP 5, p. 102)

As contratações temporárias também funcionavam como *estratégias* do governo para a permanência e garantia das aulas, não deixando o concurso público, entretanto, de

representar a prática “ideal”, conforme pode ser lido acima, visto que os contratos eram temporários “até que a Cadeira fosse posta em concurso, ou ulterior deliberação do governo”.

Se, por um lado, mostrou-se inviável investir no estudo das categorias socioprofissionais desses professores, por outro, o levantamento de alguns nomes e designações permite arriscar breves inferências sobre a origem de alguns deles: Henrique Brutus Thiebauth, sabidamente cidadão francês pelo registro, ou M. Antoine Dominique Vergnes, cujo nome também nos sugere a cidadania. Outros, senão franceses de nascimento, o sobrenome não nos deixa dúvida quanto à proximidade da nação francesa: Franciso André Morel, Boaventura Bardy, Robert Martel, Eduardo Abbadie, dentre outros. Outras vezes encontramos as designações de Pe. Domiciano Francisco de Oliveira ou, ainda, Dr. João Ribeiro Mendes. Todos, que, ao certo, encontravam-se inscritos na categoria homens das letras ou letrados.

### 5.3 As práticas de ensino

Qualquer educação, escolarizada ou não, implica uma seleção dos conhecimentos e dos valores. (PETITAT, 1994, p. 83).

Direciona-nos a assertiva de Petitat ao ponto de ebulição da discussão central da história das disciplinas escolares: a quem compete a seleção dos conteúdos a serem ensinados? Chervel (1998) e Julià (2002), defensores da idéia de as disciplinas escolares se forjarem no cotidiano de ensino como produtos de uma *cultura escolar*, contrapõem-se fortemente às perspectivas de Forquin (1992) e Chevallard (1991), que concebem as disciplinas como “vulgarizações” ou “adaptações”, do saber científico, constituindo-se, portanto, como produtos de uma *transposição didática*.

Longe de afirmar que uma perspectiva se mostra mais válida ou pertinente que outra, o interessante seria pensar que todas podem contribuir e ser validadas pelos estudos que tomam as disciplinas escolares como objeto de investigação, levando, sobretudo, em conta os percursos multifacetados dos saberes escolares. Nesse sentido, as apreciações de Souza Júnior e Galvão (2005, p. 391-408) permitem conceber a construção dos saberes escolares

aproximando-os seja de uma *transposição didática* seja de uma *cultura escolar*.<sup>47</sup> Segundo esses autores,

é importante observar que o debate entre, de um lado, as exigências de didatização do ensino científico para tornar-se um saber escolar e, de outro, do papel ativo desempenhado pela escola na criação de saberes já está presente nas instâncias educacionais brasileiras há pelo menos, mais de um século (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 400).

Nesse sentido, falam dos estudos realizados por Galvão *et al.* (2003) que, ao analisarem pareceres sobre livros escolares conferidos por instâncias oficiais da província de Pernambuco no século XIX, identificaram discussões sobre a necessidade de atualização dos conteúdos dos manuais didáticos em relação ao conhecimento que era produzido pela ciência:

De acordo com as instâncias educacionais da época, para um livro ter seu uso aprovado nas aulas de primeiras letras da província, os conteúdos deveriam ser consistentes do ponto de vista científico. Não seriam admitidos livros que trouxessem inexatidões ou desatualizações muito gritantes em relação ao conhecimento que era produzido no âmbito da ciência. (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 400)

Como se situa o estudo da escolarização da língua francesa ora empreendido diante das proposições acima discutidas? Os documentos encontrados, principalmente as atas de exame de professores e os mapas de exames de alunos – todas as duas categorias documentais contendo exercícios realizados, permitindo, assim, uma aproximação do funcionamento escolar –, convergem para que as práticas de ensino da língua francesa, que configuraram os momentos iniciais de sua escolarização, inscrevam esse saber como um produto de uma *cultura escolar*. Sobretudo porque Chervel (1998, p. 191, tradução nossa) define essa cultura:

Com qual nome se pode designar toda esta parte da cultura que, ao mesmo tempo, resulta da ação da escola, e que não estava inscrita nas grandes finalidades que a sociedade lhe havia designado? Uma expressão se impõe aqui [...] aquela da ‘cultura escolar’. A cultura escolar [...] é toda esta parte da cultura adquirida na escola, que encontra na escola não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

---

<sup>47</sup> Por sua vez, traz também um rico debate sobre esta questão da concepção dos saberes escolares os estudos realizados por Valente (2005, p. 16-30).

No entanto, como esse autor, ao analisar os conteúdos colocados em prática no funcionamento escolar das disciplinas os classifica como produções genuínas do sistema escolar, “detentor de um poder criativo” (1990, p. 184), enfatizando, ainda, a idéia de que a escola “ensina suas próprias produções” (1990, p. 184), as reflexões que se seguirão ampliarão o escopo da análise no estabelecimento dos possíveis diálogos com as outras práticas não escolares da língua francesa.

Um dos direcionamentos no tratamento das finalidades inscritas nas práticas de ensino, assim como sugere Chervel (1990, p. 188-189), seria explorar, primeiramente, um *corpus* composto por “textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios, etc”. Entretanto, entre as categorias descritas, só foi possível contar com algumas rubricas utilizadas na legislação para classificar a disciplina, além dos *Projectos de Estatutos para os Collegios* (MINAS GERAIS, SP IP 3/5, cx 4 – pacotilha 2, grifo nosso), documentos que permitem pensar como as práticas de ensino da língua eram, *a priori*, concebidas.

Quanto aos textos legislativos, foram selecionados: a proposta de Antônio J. Ribeiro Bhering, de 1831, que classifica a disciplina como *gramática francesa*; a Lei n. 307 de 8 de abril de 1846, que prevê a criação da Cadeira de “Latinidade e Poética na Villa do Presídio”, cujo professor deverá ensinar a “*traducción da lingua Franceza.*” (grifos nossos) Portanto, as rubricas *gramática* e *tradução* utilizadas pela legislação para definir a disciplina constituem referenciais para se pensar como o ensino da língua era concebido.

Já os *Projectos de Estatutos para Collegios*, de 25 de julho de 1837, que também classifica a disciplina como *gramática da língua francesa*, institui que no ensino deverão ser exercitadas as seguintes aptidões: tradução, gramática, fala e escrita:

Cap. 6º, Art. 3º. O segundo curso he o de gramática da Lingoa Francesa, Noçoens de Geografia e Historia. O Professor desta Cadeira **ensinará a Gramática** desta Lingoa, a **traduzir com elegância** qualquer Autor Francês, e **exercitará os alumnos a falar, e a escrever corretamente o idioma Francês.**

Cap. 3º. Dos meios de Emulação

Art. 1º. Hua vez no anno quando pelo Conselho dos Lentes for resolvido em hua das sallas do Collegio, reunidos os Lentes, Estudantes, e mais pessoas que quizerem concorrer se fará em dia destinado por annuncios se fará a solenne proclamação dos sentidos, que em Lingoa Nacional, Latina ou

Francesa d'antemão tiverem sido distribuídos; findo este acto *os Estudantes* mais adiantados de cada hum dos Cursos farão hua *dissertação litteraria*, ou *representarão hua Peça Theatral em Lingoa Nacional, Latina ou Francesa*. (MINAS GERAIS, SP IP 3/5 cx 4 – pacotilha 2, grifos nossos)

Por sua vez, podem também as atas de exames de professores, tratadas no item 4.2, ser tomadas nessa concepção de ensino da língua, visto que informam as “aptidões” exigidas do futuro professor público. Retomemos para isso o repertório dessas aptidões, conforme os exames realizados: *tradução* (francês/português); *versão* (português/francês); *pronuniação* (na leitura); *gramática*; *conversação*.

Temos, pois, nos documentos de prescrição ou avaliação, a *gramática*, a *tradução*, a *versão*, a *pronuniação* (na leitura), a *composição* e a *conversação* ou *fala*, compondo o quadro das aptidões que define a concepção das práticas de ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira.

Sobre os métodos de ensino concernentes, não foram encontrados documentos que definissem, *a priori*, aqueles que deveriam ser praticados, o que não impede, porém, ao menos, uma aproximação das idéias circulantes na época sobre tal questão. A propósito, foi elaborado em 1832, antes, portanto, do início do ensino do francês na instrução pública, que se deu em 1834, pelo Conselho Geral da Província de Minas Gerais, um *Projecto de Estatutos para Licêos de Instrucção Litteraria Elementar da Província de Minas*,<sup>48</sup> publicado em números seguidos do *Jornal da Sociedade Promotora da Instrucção Pública*, de Ouro Preto, no decorrer de 1832. O referido projeto trata a questão dos métodos da seguinte maneira:

## CAPITULO II.

Objecto geral da instrucção subministrada por cada uma destas Disciplinas.

§. 4º . No **methodo** de ensino das línguas Franceza, e ingleza tratarão os professores de cada uma d'ellas de fazer estudar aos seus discipulos com toda a perfeição as suas gramáticas respectivas; indo de caminho **mostrando-lhe as mais notaveis differenças, que entre ellas existem, e a grammatica da lingua nacional**; os seus idiotismos, elegancias, e bellezas; passando-os logo depois á traducção de alguns livros mais doutrinaes, assim prosaicos, como provas, escriptas nas duas linguas, para o idioma Nacional, e desta para o Francez e Inglez, em cujo ensino deverão com particularidade esmerar-se; afim de que seus discipulos saião peritos o mais possivel na traducção oral, ou por escripto de cada uma destas linguas estrangeiras para a nacional. [...] (JORNAL DA SOCIEDADE PROMOTORA DA INSTRUCÇÃO PUBLICA, p. 58, 4 out. 1832, grifos nossos).

<sup>48</sup> Para maior aprofundamento cf. Sales (2005).

A idéia do método acima descrito era aprender a língua estrangeira por *comparação* com a nacional. Ajuda-nos a apreender um pouco mais desse método de *comparação* proposto para o aprendizado de línguas uma obra<sup>49</sup> publicada no final do século XVIII e localizada no fundo de Obras Raras do APM. Refiro-me ao manual: *Mestre Francez ou Novo Methodo para Aprender com Perfeição, e ainda sem Mestre a Lingua Franceza por meio da Portugueza, confirmado como exemplos escolhidos e tirados dos Melhores Authores,, oferecido á estudiosa Mocidade Portugueza por F.B.D.L. (Lisboa, M. DCC. LXXXI). (OR PERI 0023, séc. XVIII, flash 2 – gaveta B-5)*

Para se ter uma idéia da proposta de tal método, tomemos um exemplo do livro:

#### Das vogais simples

##### A

Esta letra he de todas as vogais a mais simples, é a mais facil para pronunciar; mas devo advertir, que tem o som mais aberto, e mais claro, do que na lingua Portugueza.

Quando se escreve essa vogal sem accento, denota a terceira pessoa do verbo auxiliar Haver, *avoir*.

<i>Elle tem hum livro</i>	<i>Il a un livre</i>	<i>i-lá eum livre</i>
<i>Há hum Deos</i>	<i>Il-y-a un Dieu</i>	<i>i-li á eun dieu.</i>
<i>Elle tm estudado</i>	<i>Il a étudié</i>	<i>i-lá étudié (p.2)</i>

A respeito desse método de aprendizagem de línguas “por comparação” com a nacional, vale à pena ressaltar a permanência dessa prática que atravessa todo o século XIX e avança pelo século XX. Isso se torna evidente quando a reforma educacional Francisco Campos, de 1931, prescreve 33 “Instruções Metodológicas” que deviam ser seguidas no ensino das línguas estrangeiras, para o qual, a partir de então, deveria adotar-se o *método direto*, ou seja, o ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira e não mais pela mediação da nacional. Seguindo esse novo método, o sentido das palavras não seria mais transmitido pela tradução, mas pela *ligação direta* do objeto à sua expressão completa e inteligível. O que não significa, contudo, que as práticas tenham se modificado de imediato. Mas o fato é que se trata de uma circulação de novas idéias sobre a concepção de ensino/aprendizagem dos idiomas estrangeiros.

<sup>49</sup> O uso dessa obra não foi possível ser identificado, apesar de constarem algumas assinaturas de posse na capa.



Após essa aproximação das concepções de ensino da língua nos textos normativos ou nos pareceres de concursos de professores, o que as práticas quotidianas de ensino construíram? Como eram exercitadas – se o foram verdadeiramente – a *tradução*, a *versão*, a *leitura*, a *composição*, a *conversação* ou *fala* no funcionamento escolar da disciplina? Em que medida tornou-se possível, conforme sugere Faria Filho (2003, p. 87), surpreender os sujeitos escolares em seu fazer quotidiano?

Se foi colocado no início deste capítulo que a busca pelas práticas escolares encontrava-se definida, no meu olhar, como o *graal* da pesquisa, e o que tentei mostrar até agora foram alguns dos elementos que as constituíam, ter a oportunidade de “espiar” pela janela de uma sala de aula de língua francesa na província mineira em meados do século XIX e ver o que foi produzido pelos sujeitos apresenta-se como principal elemento catalisador dessa busca.

Após uma “busca intensiva”, encontrei alguns documentos produzidos por professores e alunos que, se não me permitiram uma idéia exata, forneceram-me grandes indícios sobre o ensino/aprendizagem da língua. Esse “achado” constituiu-se como grande ganho para a pesquisa. Localizei no fundo da Instrução Pública e no da Presidência da Província do APM correspondências entre professores e o governo, descrevendo as práticas realizadas na sala de aula, como também alguns mapas de alunos da aula pública de francês de Mariana, elaborados pelo professor na ocasião da realização de exames, entre 1836 e 1838.<sup>50</sup>

Os dados trazidos por tais documentos propiciam análises em vários direcionamentos, mas o objetivo é ir ao encontro das seguintes percepções descritas a seguir. Em primeiro lugar, que conteúdos merecem ser selecionados pela escola e em que medida eles se articulam com os usos não escolares? Em segundo, serão tratadas as finalidades percebidas por meio dos conteúdos dos textos selecionados: que sensibilidades essas leituras possibilitariam desenvolver nos alunos? E, em terceiro, como a escola se apropria desse saber, ou seja, qual tratamento lhe é conferido na composição das práticas de ensino, e como esse saber praticado no quotidiano escolar dialoga com as finalidades inscritas nas concepções do ensino?

---

<sup>50</sup> Faz-se necessário lembrar aqui que até 1837 constava na província mineira apenas uma aula pública de língua francesa, funcionando em Mariana.

Sobre a seleção dos conteúdos, os mapas de exames permitem uma aproximação do funcionamento escolar, pois, como afirma Chervel (1990, p. 206), os exames constituem um importante ponto na arquitetura das disciplinas, uma vez que as necessidades de avaliação dos alunos são produtoras de dois fenômenos que pesam no desenvolvimento das disciplinas ensinadas: o primeiro seria “a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle”; o segundo, o “peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas”.

A respeito dos exames realizados na aula de Mariana, entre 1836 e 1838, o professor elaborou mapas (MINAS GERAIS, IP 3/2, cx 1 – pacotilhas 44 e 54; MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 70) com as seguintes informações: nomes dos alunos; data de matrícula; observações ou matérias dos exames, onde são listadas as “aptidões” desenvolvidas; obras escolhidas; além do envio de alguns exames realizados.

No tratamento dos conteúdos serão consideradas, primeiramente, as obras que se encontram indicadas do seguinte modo:

Autores clássicos escolhidos pelo professor para servir de exame: Jouy, Perrard, Droz, Hammonière, L’Homond, Perrard Escolla Laromiguière. (1836)

Autores clássicos para a leitura e tradução: Laromiguière e Perrard (Lições de Philosophia), Jouy, Télémaque (Aplicação á moral e Política).

Autores clássicos da Gramática: G. Hammonière, L’Homond. (1838)

Percebemos, portanto, nos primeiros momentos de escolarização da língua, a utilização não só de manuais específicos – no caso, as gramáticas – para o ensino, como também de outras áreas do conhecimento, como as de filosofia e belas letras, para se ensinar o francês. A partir dessas informações, torna-se possível articular as práticas escolares aos outros usos do francês. Nesse sentido, as orientações de Pierre Arnaud (1989, p. 31) auxiliam para a melhor compreensão do processo de inserção de uma disciplina nos programas escolares, quando traz para isso a *problemática da integração*, que além de se constituir das *finalidades* que lhe deve conferir o legislador, também se desdobra na *representatividade cultural*, ou seja, as práticas escolares de um saber serão representativas daquelas culturais,

uma vez que se pode estabelecer uma relação de identidade ou de proximidade entre essas duas práticas, atentando para a percepção da transformação de uma prática em outra.

Voltando ao primeiro capítulo deste estudo, percebe-se que a maioria dos autores mobilizados para o uso escolar estava presente nas mais diversas práticas culturais da língua francesa na província mineira nas primeiras décadas do século XIX. Para falar um pouco deles, encontraremos: as obras de **Joseph Droz** no catálogo da Biblioteca de Ouro Preto, em traduções publicadas em vários números do Jornal *O Universal* de Ouro Preto, citações de trechos em epígrafes desse jornal, e em anúncios de venda de livros do *Astro de Minas* de São João del-Rei; as de **Perrard** e **Laromiguière** aparecem também na composição da Biblioteca de Ouro Preto e em anúncios de venda de livros do *Universal*. O que nos leva a concluir que, retomando as proposições de Arnaud, nos momentos iniciais da escolarização da língua, as práticas escolares mostraram-se representativas daquelas culturais.

Partindo do princípio de que a seleção de conhecimentos implica a seleção, também, de valores, como nos orientam Petitat (1994) e Hebrard (1990 e 1999), quais sensibilidades os conteúdos das obras de Jouy, Perrard, Droz, Laromiguière, Télémaque possibilitariam desenvolver nos alunos?

*As Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, é uma obra classificada por alguns estudos do livro e da leitura como aquela das “belas letras”. Villalta (2000, p. 183-212), ao tomar os inventários para analisar a posse de livros no Brasil colonial, classifica as obras como ciências sacras ou profanas. Nessas últimas, considerando, sobretudo, a circulação nos séculos XVII e XVIII, enquadravam-se os livros de belas letras, história profana, dicionários, ciências, direito-filosofia, filosofia, geografia, entre outras (p. 199). Em suas pesquisas, Villalta (2000, p. 200) afirma que Fénelon, ao qual ele confere a rubrica de beletrista, com sua obra *As Aventuras de Telêmaco*, encontra-se como um das mais freqüentes nos inventários estudados.

Esse dado trazido pelos estudos acima vem, por sua vez, também permitir a articulação da escola com seu entorno, levando para isso em conta a apropriação de uma obra de grande circulação cultural, no caso *Télémaque*, para as práticas escolares. Além da identificação do uso dessa obra para os exames de alunos, também foram os trechos dela selecionados para os exames de tradução e versão no concurso dos professores públicos de língua francesa.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Os exames de professores aos quais fiz referência são aqueles mencionados nas concepções de ensino.

Do que trata exatamente tal obra de Fénelon (1651-1715)?<sup>52</sup> Esse autor do século XVII era preceptor de um aluno da realeza francesa e tornou-se escritor de fábulas para serem utilizadas nos seus princípios educativos. Em 1699, publicou *Télémaque*, um romance que, ao narrar as viagens e aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses e Penélope, pode ser definido como mitológico, mas com objetivos didático-pedagógicos, uma vez que apresenta tratados de moral e política.

Em relação aos outros autores, Jouy, Perrard, Droz, Laromiguière, não foi encontrado acúmulo de pesquisas que tratasse de suas obras. Mas uma breve abordagem desses autores se tornou possível pelos estudos de Rodrigues (1986), que faz algumas considerações a respeito da corrente filosófica de Laromiguière; por meio do site da Biblioteca Nacional Francesa,<sup>53</sup> que disponibiliza as obras de Laromiguière, Droz e Jouy; e pelo contato direto com uma das publicações de Perrard (1834).

A propósito de Laromiguière (1756-1837), cuja obra traz o título de *Leçons de Philosophie ou Essai sur les facultés de l'âme*, Rodrigues (1986, p. 118), faz algumas referências, classificando-o como um dos “precursores do espiritualismo eclético de Victor Cousin, Maine de Biran e outros ecléticos franceses”. Sobre Laromiguière e sua corrente filosófica na França, Rodrigues (1986, p. 118) ainda considera:

Laromiguière conserva ainda algo de Condillac, mas combinado prudentemente como o espiritualismo em voga. A filosofia dos liceus, sob a Restauração, tenta demonstrar a existência de Deus, a espiritualidade e o livre-arbítrio. A Metafísica é a continuação da política. Reafirmando a realidade do espírito e da consciência como constitutivas para a solução do problema da origem das idéias, os ecléticos buscariam sobretudo uma coerência com o sistema.

Perrard (1795- ?) pode se classificado como pertencente à *escola* de Laromiguière, ao publicar, em 1834, *Manuel de Logique e de Philosophie e Une Logique Classique d'après les Principes de Laromiguière*. Ao ser indicado nos exames de alunos de francês da província mineira na década de 1830, é apresentado da seguinte maneira: *Perrard, Escolla de Laromiguière*.

---

<sup>52</sup> O acesso a algumas obras mobilizadas para ensino da língua francesa, como *Télémaque*, cujo conteúdo será agora tratado, tornou-se possível pela disponibilização das mesmas pela Biblioteca Nacional Francesa, no seguinte endereço: [gallica.bnf.fr](http://gallica.bnf.fr).

<sup>53</sup> Cf. [gallica.bnf.fr](http://gallica.bnf.fr).

Droz (1773-1851), autor bastante citado nos periódicos mineiros na primeira metade do século XIX, teve um trecho de sua obra *Aplicação da Moral à Política* como epigrafe do jornal *O Universal*, de Ouro Preto, como foi tratado no primeiro capítulo: “A ordem é banida dos lugares onde habita a tirania: a Liberdade se desterra dos paizes onde a desordem reina; estes dous bens deixão de existir, quando os separão”.<sup>54</sup> Além dessa obra, outra que aparece em traduções nos periódicos da província mineira é *Économie politique, ou Principes de la science des richesses*, na qual ele vai tratar dos objetivos da economia política, da importância da distribuição das riquezas e propriedades, das divisões das propriedades territoriais, da liberdade da indústria, leis que regulam as qualidades que devem ter os produtos, etc.

Jouy (1764-1846), publicou *État actuel de l'industrie française, ou Coup d'oeil sur l'exposition de ses produits, dans les salles du Louvre, en 1819*, livro que apresenta uma descrição minuciosa sobre o progresso da indústria francesa constatado pela exposição de 1819.

Essa breve apresentação dos autores selecionados permite pensar na diversidade de conteúdos mobilizados para o ensino da língua. Ao lado das aventuras do personagem *Telêmaco*, obra das belas letras do século XVII, imbuída de princípios didático-pedagógicos que possibilitariam desenvolver nos alunos a sensibilidade para uma educação estética, moral e cívica, baseada na imitação dos modelos gregos, encontram-se outros textos, do século XIX, cujos conteúdos tratam de temas contemporâneos da época, como economia, indústria, política, filosofia, etc. Pensar na apropriação de tais conteúdos pelos alunos, conforme nos sugere Hébrard (1999, p. 77) – naquilo que fazem com esse “equipamento mental”, do qual a escola lhes dotou, no momento em que se encontram nas redes de sociabilidade nas quais estão implicados – é romper com a idéia de pura *instrumentalidade* da qual é incorporado o ensino do francês ao ser inserido nos “cursos preparatórios” da província mineira nas primeiras décadas do século XIX.

---

<sup>54</sup> Droz publicou os seguintes trabalhos: I. *Essai sur l'art d'être heureux. Éloge de Montaigne. Études sur le beau dans les arts*; II. *De la philosophie morale. Applications de la morale à la politique. Notice sur Michel de L'Hospital. Discours de réception à l'Académie française*; III. *Économie politique, ou Principes de la science des richesses*. (Cf. gallica.bnf.fr)

Ao considerar essas obras das belas letras, do século XVII, e aquelas de filosofia, política, economia, etc., do século XIX, tomadas para o uso escolar da língua francesa, fui conduzida, certamente, a compreender a construção desse trecho do discurso de Bhering no relatório da Presidência de 1855:

[...] mas os que attendem para o que eramos a 30 annos, para o que temos sido neste espaço, e para o que podemos ser em um futuro bem proximo, esses tem todos os elementos para uma ajustada apreciação do desenvolvimento intellectual da juventude Mineira; esses só tem motivos para se encher de nobre orgulho na consideração de que nascerão em *Minas, que eu chamarei – Patria das Sciencias, e das Bellas Letras* [...]. (Grifos nossos)

Mas, ao serem trazidas para a escola, de que forma essas obras de belas letras, filosofia, economia e política são apropriadas para ensinar francês? Embora listadas nos mapas como aquelas que serviriam para a tradução e leitura, os exames realizados pelos alunos mostram que, na realidade, também são extraídos trechos para servir às “análises gramaticais”. A transcrição<sup>55</sup> de um exame (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 70) possibilita ver como isso se operava<sup>56</sup>:

<sup>55</sup> O texto foi transcrito conforme o original, porém não constam nele as correções feitas pelo examinador. Uma cópia do original encontra-se anexa a este trabalho (Anexo 1).

<sup>56</sup> Aqui é proposta uma tradução “aproximada” do exame. Dadas as diferenças de estrutura entre as duas línguas, foi feita uma tradução mais literal para permitir uma compreensão da análise gramatical exigida:

A moral tira seu nome da palavra grega que significa costumes.

A – artigo singular feminino que qualifica moral.

Moral – substantivo singular feminino sujeito do verbo tirar.

Tira – verbo ativo na terceira pessoa do singular.

Seu – adjetivo possessivo singular masculino que determina “nom” (nome, substantivo).

Nome – substantivo singular masculino.

Da – artigo contraído por de a.

Palavra – substantivo singular feminino.

Grega – substantivo masculino singular.

Que – pronome relativo.

Significa – verbo ativo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Costumes – substantivo de dois gêneros plural.

Perrard, T. 1er. p. [196?]

La morale tire son nom du mot grec, qui signifie moeurs

Analyse

**La** – article singulier feminine qui qualifie morale

**Morale** – Substantif singulier feminine sujet du verbe tire.

**Tire** – verbe actif à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent du verbe tirer.

**Son** – adjectif possessif singulier masculin qui determine nom.

**Nom** – substantif singulier masculin.

**Du** – article contracté pour de le.

**Mot** – substantif singulier masculin

**Grec** – substantif masculin singulier.

**Qui** – pronom relatif.

**Signifie** – verbe actif à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent.

**Moeurs** – substantif des deux genres Pluriel

Joaquim Pinto Monteiro.

(Feito em Aula Pública no dia 15 de dezembro de 1838). (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 12 – pacotilha 70.)

Com base em tais exercícios, torna-se possível vislumbrar de que forma os imperativos escolares atuam na escolarização dos saberes em circulação. Os conteúdos de filosofia, ao serem trazidos para as práticas de ensino da língua francesa, investem-se de novos significados quando submetidos aos imperativos didáticos da escola que, nesse sentido, se apropria deles para se ensinar gramática. Onde encontrará o ensino da gramática o seu sentido senão na escola mesma? Não esbarramos aqui, portanto, da dimensão da *cultura escolar* apresentada por Chervel?

Os mapas traziam também o conteúdo gramatical a ser avaliado. E os exercícios acima demonstrados tratam exatamente dessa questão. Este foi o programa gramatical apresentado nos exames de 1836:

Gramática

Seu uso e propriedade. Sua divisão em nomes substantivos e adjetivos; seus gêneros, seus números, definição do artigo e dos pronomes em geral.

Do verbo, seus tempos, pessoas e numeros; formação de seus tempos, etc.

Do advérbio, preposição, conjunção, justaposição.

Da syntaxe, dos adjetivos e dos verbos; concordância do verbo com o sujeito; lugar do sujeito no verbo, regimes directo ou indirecto dos verbos.

(MINAS GERAIS, IP 3/2, cx 1 – pacotilha 54)

Além da gramática, quais outras aptidões estavam previstas para os exames?

Os três mapas encontrados nos permitem saber das “matérias dos Exames”: *tradução, versão, leitura, gramática, composição*. Nesses documentos não encontrei menção à aptidão às vezes classificada como *fala* ou *conversação*. O que denota um distanciamento das concepções de ensino apresentadas, visto que esta estava “prevista” para ser praticada no ensino das línguas estrangeiras. Entretanto, é preciso dizer que o desenvolvimento dessa habilidade não esteve ausente das práticas de ensino. O memorial do professor público de francês Elias Diogo e Costa, do Colégio Nossa Senhora d’Assumpção de Ouro Preto – personagem e documento já explorados por esta pesquisa –, revela sua prática de ensino no ano de 1842. Relembrando que tal documento foi enviado ao governo com o objetivo de recuperar a Cadeira Pública, da qual fora “injustamente” destituído no período em que esteve afastado por “enfermidades”, o que deve ser levado em conta na apresentação dos dados, uma vez que ele, o professor “injustiçado”, vai enaltecer o seu modo de ensinar e dizer das perdas que terão os alunos com a saída dele. Mas, de todo modo, o conteúdo do seu memorial não pode deixar de ser tomado – claro que de forma indiciária – para se pensar no funcionamento escolar. Vejam-se alguns trechos:

[...] era do seu imprescriptível dever entrar nos exercicios do verdadeiro *methodo* que solidamente realizasse *a pratica total de todos os principios inscriptos* [...] no circulo gramatical da *lingua Franceza* [...] pois que *até então se havia limitado o ensino público á rotina de simples traducções*.

Enquanto ao ensino da Língua Franceza o abaixo assignado não considerou somente como assumpto de seus trabalhos o idioma traduzido; mas dirigio tambem suas atenções á *prática que transmite o idioma pela conversação familiar*, bem como aquela que ensina a *representa-lo por caracteres escriptos*.

[...] Para o desempenho dos *trabalhos gramathicais* da Lingua Franceza, reclamou-se um Praticador cuja estampa graduada com sua escala de palmos e polegadas formou e apresentou o abaixo assignado, demonstrando a utilidade deste utensilio pela facilidade de patentear com hum só golpe de vista a toda huma classe atenta ainda mesmo a mais numerosa a *pratica diaria da conjugação, versão, composição, ortographia, etymologia, frases peculiares do idioma*. [...] Reclamarão-se os *tres dictionarios* de consulta para que permanentes na mesa da aula (utensilio que não existia) resolvessem nas *traducções e composição* as ocorrencias dificeis dos usos particulares e systema privativo da lingua; contudo não foi atendida esta urgente reclamação.

[...]. (MINAS GERAIS, PP 1/42, cx 13 – pacotilha 57, grifos nossos)



Os dados apresentados pelo professor Elias Diogo e Costa sobre sua prática cotidiana de ensino, se aproximam, por sua vez, das concepções de ensino operantes na época, uma vez que esse sujeito nos diz ensinar todos os “princípios” da língua francesa. No seu discurso, a *conversação* não estava ausente.

Assim como as análises empreendidas sobre os mapas de exames de alunos da primeira Aula Pública de francês da província mineira, encontramos no exercício do professor do Colégio Nossa Senhora d’Assumpção elementos que nos conduzem a classificá-lo como praticante de uma *cultura escolar*; elementos que se definem como *trabalhos gramaticais, conjugação, versão, ortografia, etymologia, frases peculiares do idioma*, etc., reforçando a idéia de que, na *cultura escolar*, os sentidos dessas práticas vão se encerrar na escola.

Mas, por outro lado, podemos também concluir que a sua prática vai dialogar com seu entorno cultural, uma vez que são ensinadas a *tradução*, a *composição* ou a *escrita*, a *conversação* e foram esses usos também identificados nas práticas culturais não escolares da língua francesa. Pode-se considerar, sobretudo, para operar essa aproximação, quando o professor diz que “Reclamarão-se os tres dictionarios de consulta para que permanentes na mesa da aula [...] resolvessem nas traducções e composição” e comparamos esses procedimentos com o estudo de Morais (2001, p. 93, grifos da autora) sobre as práticas de leitura na Biblioteca Pública de São João del-Rei na primeiras décadas do XIX, quando a autora nos apresenta os “protocolos de leitura” identificados:

[...] considero importante enfatizar que nenhuma gramática consta na listagem dos livros que compunham o acervo da Livraria, ao contrário do ‘*Diccionario Francez*’ que possuía inclusive a assinatura de Baptista Caetano d’ Almeida. Essa constatação indica não só que o francês seria a língua estrangeira que mais estaria presente dentre os livros de Baptista Caetano, mas *designa, principalmente, a preocupação com a leitura, a prioridade de se traduzir o que se lia* [...].

Ao tomar os dados em seu conjunto, tanto aqueles relacionados às concepções de ensino de uma língua estrangeira como aqueles encontrados sobre a prática cotidiana escolar, mesmo considerando que estes últimos nos aproximam de forma indiciária do cotidiano da sala de aula, identifico a predominância de práticas de “tradução, gramática e leitura” no ensino da língua, mas que as outras aptidões ou princípios – o que hoje se

denomina “competências” –, como *conversação* ou a *escrita*, não estiveram ausentes nem das concepções, tampouco das práticas ensino.

No entanto, o exercício da *tradução* se mostrou como a principal habilidade a ser desenvolvida no ensino da língua. Se os conhecimentos que circulavam por meio dos impressos encontravam-se produzidos, em sua maioria em francês, logo, a língua se tornou *mediadora*; é ela, portanto, que podia promover o acesso a esses conhecimentos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigou-se o processo de escolarização da língua francesa na instrução pública em Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX.

As pesquisas já realizadas e os dados encontrados neste trabalho evidenciaram, nas primeiras décadas do XIX, uma ambiência cultural na província de Minas Gerais fortemente demarcada pela influência francesa, que se fazia, sobretudo, pela circulação de livros e impressos. Foi nesse contexto que a língua francesa se tornou uma disciplina escolar da instrução pública em 1831.

A predominância de títulos diversificados, publicados em língua francesa compondo acervos de bibliotecas públicas ou particulares, lotes comprados em leilões ou mostrando-se em anúncios de jornais, evidenciava a França como grande produtora e comerciante do conhecimento. Essa comercialização, desencadeada pelo envolvimento direto dos empreendedores da imprensa no processo de difusão de todos os tipos de saberes levou o pesquisador Burke (2033, p. 145) a utilizar a expressão “o negócio do iluminismo”. Temos, pois, que esse “grande negócio” se fez notar na província mineira, elevando, conseqüentemente, a língua francesa como veículo, como mediadora de acesso aos conhecimentos produzidos.

Quanto às práticas culturais da língua, os usos se mostraram, sobretudo, por meio: dos periódicos, nas citações de autores em epígrafes, em traduções constantes de trechos de obras; das práticas de leitura “silenciosa” em bibliotecas, com o auxílio de dicionários para auxiliar na compreensão dos termos desconhecidos, com indicaram os estudos de Morais (2002); dos relatos de 1818, do viajante francês Saint-Hilaire, que identificou a prática da leitura na província mineira, onde vários moços, cheios de nobre entusiasmo, aprenderam o francês sem ter mestres, conheciam os melhores autores, e alguns até mesmo praticavam muito entre si, chegando a falar a língua de modo inteligível, auxiliados por uma gramática.

Embora essa ambiência cultural tenha sido o elemento propulsor para a constituição da língua francesa como disciplina escolar na instrução pública, no movimento de “passagem” de uma prática cultural para um saber escolarizado, a legislação produzida para “promover” essa passagem não explicita nos textos que a constituem – a legislação –, elementos que remetam a essa ambiência. As análises de Faria Filho (1998) sobre a dimensão

da lei como linguagem, em suas especificidades no aspecto discurso, no momento em que se vislumbra a justificativa de legitimação da língua como disciplina escolar de acordo com uma necessidade baseada na instrução, no campo escolar, ajudam a entender a peculiaridade da produção do texto legislativo.

As orientações de Arnaud (1989) indicam que a integração de uma nova disciplina nos programas escolares supõe algumas condições, dentre as quais que o legislador lhe confira finalidades. Tal questão encontrou-se bem expressa, pois o ensino da língua se assentou na instrução secundária, em cursos denominados preparatórios, intermédios ou ainda preliminares, evocando nesse repertório de termos mobilizados o seu caráter de instrumentalidade. Em seus primeiros momentos de escolarização, a disciplina foi produzida como “preparatória” não só para o ingresso nas academias, como também para outros cursos criados na província, como os de farmácia ou da escola normal.

Quando a língua se inseriu na instrução pública em 1831, o ensino secundário público, sob administração direta do Estado, estava organizado somente como aulas avulsas. Tendo em vista que na primeira metade do século XIX foi criado somente um estabelecimento público de nível secundário, o Colégio Nossa Senhora d’Assumpção de Ouro Preto – fundado em 1839 e extinto em 1843 –, pode-se concluir que as aulas avulsas consistiram na organização de ensino predominante nesse período.

Os exemplos das aulas de francês mostraram que a permanência das aulas avulsas colocou-se como grande problema para o governo, obrigando-o, seguidamente, a elaborar dispositivos para garantir-lhes a continuidade. As dificuldades de manutenção eram imputadas nos relatórios de presidentes não só à falta de professores que se candidatassem ao cargo, mas também à reduzida frequência de alunos.

Esses dispositivos significaram novos modos de organizar o ensino do francês, cujos professores que ensinavam em um primeiro momento apenas a língua francesa, passam para francês, geografia e história, e, posteriormente, dependendo do dispositivo, variáveis combinações que, ou ordenavam ao professor de Francês a ensinar outra – ou outras – matéria, ou obrigavam professores de outras matérias a ensinar a língua francesa, como foi o caso da Resolução n. 389, de 10 de outubro de 1848, que determinou para o professor de Latindade do Serro o ensino também do francês.

Não pode deixar de ser lida nesses novos ordenamentos a dimensão social e simbólica da continuidade das aulas – mesmo que pouco frequentadas e cuja organização

significasse um constrangimento para os sujeitos a quem elas se destinavam, ou para aqueles que as colocavam em funcionamento –, tendo em vista que a instrução pública era representada nos discursos da elite política dirigente como um dos pilares de uma nação civilizada que se deveria construir. E o relatório de 1855, de Antônio José Ribeiro Bhering, que demarcou a construção desta pesquisa, pode ser tomado como representativo dessa dimensão. Minas é definida em seu discurso como a “Patria das Sciencias e das Bellas Letras”, uma vez que, dentre outros “avanços”, havia se espalhado “a instrução primária pelos lugares mais remotos” e havia “todas as Cadeiras de preparatórios reproduzidas em quase todos os municípios”.

Nas análises sobre o funcionamento escolar do francês como aula avulsa, foram consideradas as ações dos sujeitos que permitiram ver como foram construídos os tempos e os espaços na configuração da disciplina. E essas ações demonstraram que o norteamento das práticas de ensino da língua se elaborou, sobretudo, nas interações e nos diálogos entre esses sujeitos da instrução – professores, delegados, governo, etc.

Quanto à organização do estabelecimento público de nível secundário no qual se insere o ensino da língua, os *Estatutos* elaborados permitiram perceber que o seu funcionamento deveria ser assentado nas idéias de progressão em classes, conclusão, gestão do tempo e do espaço, inspeção, controle e rentabilidade. Embora merecendo um estudo mais aprofundado para saber das práticas desses princípios disciplinadores, próprios da pedagogia moderna, o fato é que esses direcionamentos indicam uma concepção de ensino em circulação.

Ao considerarmos o francês na arquitetura dos saberes selecionados para o primeiro colégio público, como também os conteúdos mobilizados para o ensino nas aulas avulsas, configurou-se a idéia de o ensino da língua ter-se inserido em uma “zona de fronteira”, na qual, a partir da predominância da cultura de ensino clássico-humanista – baseada na imitação dos textos gregos e latinos, com princípios de uma educação para a retórica, a eloqüência, mas também para a moralidade e civilidade –, outra cultura de ensino, de caráter científico, começava a se agregar. Norteou tal posicionamento a previsão, por exemplo, para o funcionamento do Colégio Nossa Senhora d’Assumpção, da aquisição de coleções científicas, da construção de laboratórios de química e de física, etc.

Para uma aproximação das práticas de ensino, a legislação do período e os pareceres das atas de concursos de professores permitiram construir uma concepção do ensino

da língua segundo a qual deveriam ser desenvolvidas as seguintes “aptidões” ou “princípios”: *tradução, versão, gramática, pronúncia* (na leitura), *composição* (escrita) e *conversa* ou *fala*. Embora os métodos de ensino não tenham se mostrado na documentação concernente à organização da disciplina, tornou-se viável uma abordagem das idéias circulantes sobre tal questão. Por meio dos projetos de estatutos para liceus organizados pelo Conselho Geral da Província e publicados no jornal *O Universal* ao longo de 1832, bem como de um manual de aprendizagem do francês, produzido no final do século XVIII, pertencente ao fundo de Obras Raras do APM, o método a ser utilizado para o aprendizado de uma língua estrangeira seria aquele de *comparação* com a nacional.

Nos primeiros momentos de escolarização, mapas que traziam os programas dos exames, além dos exercícios realizados pelos alunos, indicaram a utilização não só de manuais específicos, as gramáticas, como também a apropriação de obras de belas letras, de filosofia, política e economia para o ensino da língua. Com base nessas informações, tornou-se possível uma articulação das práticas culturais aos outros usos do francês, uma vez que essas obras, mobilizadas para o ensino, foram localizadas em usos não escolares, compondo catálogos de bibliotecas, aparecendo em anúncios de venda de livros e tendo seus conteúdos utilizados nas epígrafes de alguns periódicos ou aparecendo em traduções de números seguidos de jornais da época. Nesse sentido, as orientações de Arnaud (1998) sobre *representatividade cultural* como uma condição para a admissão de nova disciplina nos programas escolares também permitiram uma melhor compreensão desse processo, pois, como pôde ser visto, as práticas escolares aproximaram-se das culturais, mas, por outro lado, adquiriram novos sentidos ao serem apropriadas para o uso escolar.

Esses novos sentidos, dos quais os conteúdos se investiram ao serem submetidos aos imperativos escolares, direcionaram análises que os consideraram com base na noção da *cultura escolar*. Tornam-se produtos dessa cultura que lhes dá uma “nova roupagem”, quando trechos das obras são apropriados para servirem às “análises gramaticais”. E o sentido dessa prática, as “análises gramaticais”, não se encontra em outro lugar senão na escola.

Por meio dos exames, como também de correspondências do professor do Colégio Nossa Senhora d’Assumpção, foi abordado o repertório das aptidões indicadas como praticadas no ensino da língua: *tradução, versão, gramática, composição, leitura, conversa*. Esta última não aparecia nos exames, somente nas práticas do colégio.

No exercício da *tradução*, sempre apontado como o primeiro a ser desenvolvido, a escola dialoga fortemente com seu entorno cultural, uma vez que essa atividade foi aquela que mais se evidenciou nos usos não escolares da língua. Mostra-se tal realidade como ponto de partida para responder a uma das primeiras questões que mobilizaram a construção inicial desta pesquisa: o porquê de, em certa época, ter-se privilegiado a *tradução* no ensino de línguas estrangeiras e hoje a *comunicação* ter ocupado esse lugar.

Como pôde ser visto, havia na província mineira uma ambiência cultural demarcada por uma forte influência francesa, que se fazia, sobretudo, pela circulação de livros e impressos. Logo, a língua se tornou veículo; era ela quem podia mediar esse acesso aos conhecimentos produzidos, que circulavam em forma de impressos. A prática da tradução foi identificada nas bibliotecas, em protocolos de leituras, que se faziam de modo silencioso, com o auxílio do dicionário, que deveria estar sempre presente. Os dicionários se evidenciaram como elementos de grande circulação, sendo localizados não só em catálogos de bibliotecas, como também em anúncios de venda nos periódicos. Segundo o professor do Colégio d'Assumpção, tratava-se de um instrumento que deveria permanecer constantemente na mesa para auxiliar os alunos nos exercícios de tradução.

A tradução se mostrou, portanto, como a principal habilidade a ser desenvolvida no ensino da língua. Circulava a concepção segundo a qual os alunos deveriam sair “peritos” o mais possível, tanto na tradução oral como na escrita, conforme apresentado no *Projecto de Estatutos para Licêos de Instrução Litteraria Elementar da Província de Minas*, elaborado pelo Conselho Geral da Província de Minas Gerais em 1832.

Ao propor investigar o ensino do francês nas primeiras décadas do século XIX, nesta pesquisa foram focalizados seus primeiros momentos de escolarização na instrução pública. No entanto, no desenvolvimento do trabalho, algumas questões se mostraram como possibilidades de estudos futuros, que permitiriam ampliar o foco sobre o percurso da língua francesa como disciplina escolar no processo de escolarização de Minas Gerais.

Nesse sentido, como se constituiu o ensino da língua nos colégios religiosos, cujo ensino precede aquele que seria praticado na instrução pública? Levando em conta, sobretudo, que esses estabelecimentos não se destinavam somente à formação eclesiástica, mas também à mocidade que desejava se preparar para o ingresso nos cursos superiores, como as práticas de ensino da língua aí se colocaram em relação àquelas da instrução pública?

Quanto aos colégios femininos da província, a leitura dos relatórios de presidentes permitiu saber que o ensino do francês também se destinaria à educação das moças, principalmente na segunda metade do século XIX, com a fundação de colégios femininos, como o da Providência, de Mariana, em 1849. Teria o francês, na educação feminina, se constituído como uma prática diferenciada daquela do público masculino?

O interesse em saber os significados da língua francesa na educação das mulheres aguça-se quando se lê, por exemplo, a obra *Quincas Borba*, de Machado de Assis, publicada em 1891 e ambientada na década de 1860, que pode ser classificada como um dos mais expressivos textos machadianos no que se refere à influência da cultura e da língua francesas no Brasil. No livro, a personagem Sofia, que mora na cidade, não poupa esforços para dar à sua prima Maria Benedita, que é “da roça”, os “lustros” da cidade. São passagens da obra:

- Nem piano nem francês, outra lacuna, que Sofia mal podia desculpar. Dona Augusta não compreendia a consternação da sobrinha. Para que francês? A sobrinha dizia-lhe que era indispensável para conversar, para ir às lojas, para ler romance...
- Sempre fui feliz sem francês, respondia a velha [...].
- Nem por isso lhe hão de faltar noivos.

[...]

Em certas ruas Maria Benedita não perdia tempo: lia as tabuletas francesas, e perguntava pelos substantivos novos que a prima, algumas vezes, não sabia dizer o que eram, tão estritamente adequado era o seu vocabulário às coisas do vestido, da sala e do galanteio. (p. 73-78)

Trata-se apenas de pistas para investigar o que, de fato, foi praticado no ensino da língua para as moças mineiras.

Ainda sobre pontos de partida para novas investigações, interessante seria pensar em um estudo que privilegiasse longa duração para saber das possíveis transformações da disciplina em seus conteúdos e métodos praticados.

Finalmente, este trabalho constituiu-se dos encontros promovidos com os sujeitos que se deixaram ver pelos seus escritos e do meu modo de vê-los. E esse meu olhar, muitas vezes, interceptado pelas lentes dos autores lidos que, evidentemente, me ajudaram a vê-los e analisá-los, mais “adequadamente”.



## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no império. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *História da vida privada no Brasil: a corte e modernidade nacional*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

ALMEIDA, Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ANDRADE, Mariza Guerra de. *A educação exilada: Colegio do Caraça*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

ARNAUD, Pierre. La mise em forme scolaire de l'education phisique. *Revue Française de Pédagogie*, p. 29-34, 1989.

ASSIS, Machado de. Quincas Borba. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Serie Bom livro).

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda e RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). *História das Disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BURKE, Peter. *Heu domine, adsunt turcae*: esboço para uma história social do latim pós-medieval. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade: uma história social da linguagem*. São Paulo: UNESP, 1993.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. São Paulo: Vozes, 1994.

CHAGAS, Valnir C. *Didática especial de línguas modernas*. 2. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1967.

CHAMON, Carla Simone. Um educador mineiro na França: aA viagem do professor Francisco de Assis Peregrino em 1836. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães *et al.* (Org.) *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. História hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 1990.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CHERVEL, André; Marie Madeleine, COMPÈRE. *Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français: histoire de l'éducation*. Paris: INRP, 1997, p. 7-38.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. France: La pensée sauvage, 1991.

COSTA, Wilma Peres. Viagens e peregrinações: a trajetória de intelectuais de dois mundos. In: BASTOS *et al.* (Org). *Intelectuais: sociedade e política*, Brasil-França. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57 -81.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a história da Educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro et al (org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. São Paulo: DP&A, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Org). *A memória e sombra: a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.117-135.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivea de Lima (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, 2004.

FERREIRA, Tânia M. T. Bessone da Cruz. Bibliotecas de médicos e advogados do Rio de Janeiro: dever e lazer em só lugar. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 313 -333.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*; tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, v. 5, 1992.

FREYRE, Gilberto. *Um engenheiro francês no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940. Documentos brasileiros, v. 26.

GAMA, Lopes da (padre). Diagnóstico. *Jornal do Commercio do Rio de Janeiro*. Caderno Variedades, 25-26 mar. 1844, *apud* SHAPOCHNIK, Nelson. *Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na Biblioteca Pública da Corte Imperial*. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 302.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes: 1995a.

GOODSON, Ivor. *The making of curriculum: collected essays*. Londres: Falmer Press, 1995b.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo; Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria e Educação*, n. 6, p. 3-52, 1992.

HEBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 65-109, 1990.

HEBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização do ponto de vista da história cultura. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 33-77.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

INÁCIO, Marcilaine Soares *et al.* (Org). *Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006.

INÁCIO, Marcilaine Soares. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, n. 1, p. 9-73, jan./jun. 2001.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e (Org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 37-71.

LISBOA, Aleluia Heringer. A gymnastica no gymnasio mineiro. 2004 (Dissertação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

LOPPES, Eliane Marta Teixeira. Uma contribuição da História para uma história da educação. In: *Contribuições das ciências humanas para a educação: a historia*. Brasília: MEC/ INEP, 1991.

MARTINS, Maria do Carmo. As Humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda; RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

MORAIS, Christianni Cardoso. *Para o aumento da instrução da mocidade da nossa pátria: estratégias de difusão do letramento na Vila de São João Del Rei (1824-1831)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2005.

MOURÃO, Paulo Krüger Correa, *O ensino em Minas Gerais no tempo da república*. Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Minas Gerais, 1962.

MOURÃO, Paulo Krüger Correa, *O ensino em Minas Gerais no tempo de império*. Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Minas Gerais, 1959.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835 – 1892)*. Brasília: Ed. UNB/ FINATEC, 2003.

NEVES, Leonardo dos Santos. Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NUNES, Clarisse. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60. maio/jun./jul./ago. 2000.

OLIVEIRA, Marcus A. Taborda; RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993.

PERRARD, M. J.-Ferréol. *Logique classique d’après les principes de philosophie de M. Laromiguière*. Seconde édition, Paris: Brunot-Labbe; Libraire de l’Université, 1834. Tome premier.

PETITAT, André. *Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes medicas, 1994.

PICANÇO, Deise C. de Lima. História, memória e ensino de espanhol. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda; RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

RODRIGUES, José Carlos. *Idéias filosóficas e políticas em Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1986.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelo distrito dos diamantes e litoral do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

SALES, Zeli Efigênia Santos de. *O Conselho Geral da Província de Minas Gerais*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Das ficções do Arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na Biblioteca Pública da Corte Imperial. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 273-311.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 391-408, dez 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimento e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif *et al.* (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro Vago; SOUZA, Eustáquia Salvador (Org.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues Valente. *A matemática escolar: epistemologia e história*. Educação em Questão, v.23, n. 9, p. 16-30, maio/ago. 2005.

VECHIA, Ariclé; LORENZ, Karl M. *Programa de ensino da escola secundária brasileira*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive; GOUVEA, Maria Cristina Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupo de estudos e pesquisa em história da educação (GEPHE). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 34, p.207-218: 2001.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 183 -212.

**FONTES IMPRESSAS E MANUSCRITAS**

ASTRO DE MINAS (O). São João del Rei (1827-1839 ). Divisão de microfilmes/Biblioteca da FAFICH/UFMG.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Catálogo de periódicos brasileiros microfilmados. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1994.

HALFELD, H. G. F.; TSCHUDI, J. J. von. *A província brasileira de Minas Gerais*. Tradução de Myrian Ávila. Ensaio crítico, notas e revisão da tradução de Roberto Borges Martins. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro: Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1998.

IMPÉRIO BRASILEIRO.<sup>57</sup> Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Decreto imperial de 25 de julho de 1831.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Decretos imperiais de 11 de novembro de 1831.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Lei imperial de 1º de outubro de 1828.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Lei Imperial de 11 de agosto de 1827.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Resolução Imperial de 15 de novembro de 1827.

JORNAL DA SOCIEDADE PROMOTORA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (O). Ouro Preto (1832 – 1834). Biblioteca Nacional, RJ.

LEIS MINEIRAS Lei n. 13 de 28 de março de 1835.

---

<sup>57</sup> A Legislação Imperial encontra-se disponível no seguinte endereço: [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)

LEIS MINEIRAS<sup>58</sup>. Lei n. 1 064 de 4 de outubro de 1860.

LEIS MINEIRAS. Lei n. 127 de 14 de março de 1839.

LEIS MINEIRAS. Lei n. 140 de 4 de abril de 1839.

LEIS MINEIRAS. Lei n. 245 de 14 de julho de 1843.

LEIS MINEIRAS. Lei n. 307 de 8 de abril de 1846.

LEIS MINEIRAS. Lei n. 311 de 8 de abril de 1846.

LEIS MINEIRAS. Lei n. 60, de 7 de março de 1837

LEIS MINEIRAS. Lei n. 80, de 1837

LEIS MINEIRAS. Regulamento n. 27, de 3 de janeiro de 1854

LEIS MINEIRAS. Regulamento n. 28, de 10 de janeiro de 1854.

LEIS MINEIRAS. Regulamento n. 3, de 22 de abril de 1835.

LEIS MINEIRAS. Regulamento n. 4, de 24 de abril de 1835.

LEIS MINEIRAS. Resolução n. 108, de 6 de abril de 1838.

LEIS MINEIRAS. Resolução n. 389, de 10 de outubro de 1848.

LEIS MINEIRAS. Resolução n. 397, de 10 de outubro de 1848.

MESTRE Francez ou Novo Methodo para Aprender com Perfeição, e ainda sem Mestre a Lingua Franceza por meio da Portugueza, confirmado como exemplos escolhidos e tirados dos Melhores Authores, offerecido á estudiosa Mocidade Portugueza por F.B.D.L. Lisboa, 1781. Arquivo Público Mineiro. Divisão de Obras Raras. OR PERI 0023, séc. XVIII.

---

<sup>58</sup> A Legislação Mineira consultada encontra-se na Coleção de Leis Mineiras do acervo do Arquivo Público Mineiro.



MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Correspondências recebidas* (1824-1863). Presidência da Província. SP PP 1/42, cxs 1 a 14.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Correspondências recebidas/câmaras municipais*. Conselho Geral da Província. SP CGP ½, cx 8.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Correspondências recebidas: atestados* – 1824-1889. Instrução Pública. SP IP 1/6, cx 1.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Correspondências recebidas: certificados* – 1835-1888. Instrução Pública. SP IP 1/6, cx 2.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Correspondências recebidas: diversos* – 1826-1889. Instrução Pública. SP IP 1/7, cx 1.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Diversos: provas e pareceres (Atas)* – 1837... Instrução Pública. SP IP 3/3, cxs. 11 e 22.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Documentação interna: atas, instalação de escolas, congregação de professores, exames de alunos e visitas/Comarca do Rio das Mortes* – 1836-1888. Instrução Pública. SP IP 3/4, cx 19.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Documentação interna: despesas, editais, etc* – 1835-1889. Instrução Pública. SP IP 3/5, cx 4.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Documentação interna: mapas, aulas, posses, matrículas, etc.* – 1827-1839. Instrução Pública. SP IP 3/2, cx 1.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Estatuto do Collegio Nossa Senhora d'Assumpção* – [s.d]. Instrução Pública. SP IP 183.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Estudantes mineiros no exterior* – 1835-1864. Presidência da Província. SP PP 1/42, cx 49.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Matrícula de professores de instrução intermédia e primária* – 1818-1855. Instrução Pública. SP IP 5.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Matrícula de professores de instrução secundária* – 1835-1890. Instrução Pública. SP IP 10.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Matrícula e provimento de professores: públicos* – 1834-1848). Instrução Pública. SP IP 4.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Presidentes da Província/Fallas* – 1835-1842. Divisão de Obras Raras, OR PERI 0012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Registro de propostas do Conselho Geral da Província*– 1828-1832. Conselho Geral da Província. CGP 4.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Relatórios ao Conselho Geral da Província* – 1828-1833. Divisão Obras Raras. OR PERI 012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. Colégios particulares: correspondências recebidas (1832-1889). Instrução Pública. SP IP 1/3, cx 34.

MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província* – 1837-1889. Disponível em:  
<<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>.

UNIVERSAL (O). Ouro Preto (1825-1842). Divisão de microfilmes/Biblioteca da FAFICH/UFMG.

VIGILANTE (O). Sabará (1833-1835). Divisão de microfilmes/Biblioteca da FAFICH/UFMG.

**ANEXOS**

**Anexo 1 – EXAME DE ALUNO DA AULA PÚBLICA DE FRANCÊS DE MARIANA**

Fonte: MINAS GERAIS. SP PP 1/42, cx 12, pacotilha 70.

Pennard P. 1<sup>o</sup>. P. 196

La Morale tire son nom du mot grec, qui  
signifie mœurs

La article Singulier féminin qui <sup>détermine</sup> qualifie morale  
Morale Substantif Singulier féminin sujet du Verbe tire  
à cause de son sujet Tire verbe actif à la troisième personne du Singulier  
de l'indicatif Présent du verbe tirer - <sup>qualifie</sup>  
Son affectif possessif Singulier masculin qui détermine nom  
Nom substantif Singulier masculin, régime direct du le tire,  
Du article contracté pour de le qui détermine mot.  
Mot substantif Singulier masculin  
Grec substantif masculin Singulier  
Qui pronom relatif sujet du le signifie  
Signifie verbe actif à la troisième personne du Singu-  
présent indicatif tire de l'indicatif Présent - à cause du sujet qui, au  
parcequ'il marque une action présente  
Mœurs Substantif des deux genres Pluriel et des deux  
nombres, régime direct du verbe signifie.

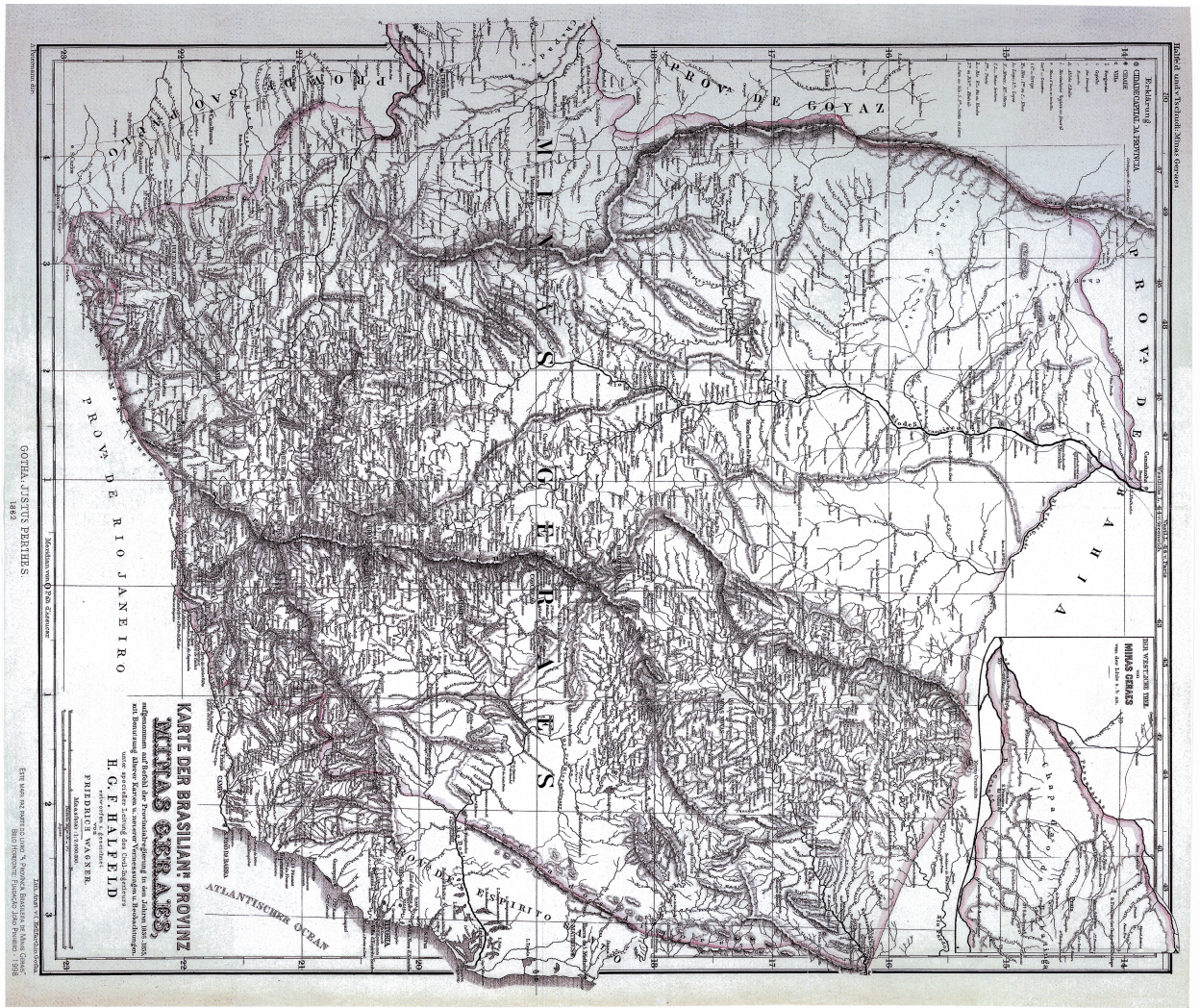
acte constata Publica  
à dia 15 de Junho  
de 1658.

AS

Joaquim Pinto Monteiro.

**Anexo 2 – MAPA DA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS**

Fonte: HALFELD; TSCHUDI, 1998.



Republik von Brasilien, Provinz Minas Geraes  
GOTHA, JUSTUS PERTHEES.  
1849  
Erm. von H. O. F. HAPPELD, u. N. F. O. SIEBER, Major d. Armee, u. N. F. O. SIEBER, Major d. Armee.  
1849