



Entre pontos e sabatinas: conteúdos de ensino de português na Escola Normal Primária do Instituto de Educação de Florianópolis do ano de 1938

Bianca Franchini da Silva e Rosângela Hammes Rodrigues

*Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, 88040-900, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: hammes@cce.ufsc.br*

RESUMO. Apresentamos a análise dos conteúdos privilegiados para o ensino de língua portuguesa na formação do professor do primário na Escola Normal Primária, constantes no Relatório do Grupo Escolar 'Dias Velho' do Instituto de Educação de Florianópolis, do ano de 1938. A investigação diz respeito somente a uma parte desse relatório, a dos conteúdos das sabatinas, compreendidos em uma seção específica do relatório denominada 'Pontos sorteados nas sabatinas regulamentares e nos exames finais'. Esta pesquisa, por intermédio de um estudo de caso qualitativo de cunho documental, baseou-se teoricamente tanto nas obras do Círculo de Bakhtin quanto nos estudos sobre formação de professores de língua nos campos da Linguística Aplicada e da Educação. Seguindo-se a metodologia de pesquisa que se inicia a partir da análise da dimensão social dos enunciados para posterior análise da dimensão verbal, constatou-se que: o dado deste estudo, o relatório, enquanto enunciado, foi caracterizado como um enunciado pertencente a um gênero mais padronizado; os conteúdos das sabatinas de língua portuguesa assemelhavam-se aos conteúdos da disciplina de língua portuguesa do currículo do secundário da época (conteúdos estes predominantemente gramaticais e abordados de forma conceitual); e, por fim, os conteúdos das sabatinas de pedagogia e psicologia também abarcavam predominantemente definições conceituais. Concluímos que a formação Normal Primária do Instituto de Educação de Florianópolis, no ano de 1938, consistia mais num currículo geral e menos na formação docente para a atuação no primário.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de língua portuguesa, formação de professores, escola normal primária.

Between test subjects and school hearings: portuguese teaching contents in the primary normal school of Florianopolis institute of education in 1938

ABSTRACT. We present the analysis of privileged content for Portuguese language teaching in primary teacher training at Normal Primary School contained in the 'Dias Velho' School Group Report from Florianópolis Education Institute, in 1938. The research only concerns part of the report, namely the content of the hearings, included in a specific section of the report called 'Raffled points in regulatory hearings and final examinations'. This study, developed as a qualitative case study based on documentary evidence, had as its theoretical basis: both the concepts of the Circle of Bakhtin and researches about language teaching training in the fields of Applied Linguistics and Education. Following the research methodology that starts from the analysis of the social dimension of utterances for further analysis of the verbal dimension, it was found that: the data of this study, the report, as stated, was characterized as a utterance belonging to a more standardized speech gender; the contents of Portuguese hearings resembled the contents which composed the curriculum of Portuguese school subject at that time (those were grammatical contents which were conceptually approached); and, finally, the contents of pedagogy and psychology hearings also predominantly encompassed conceptual definitions. We concluded that the Primary Normal education given by the Florianopolis Education Institute, in 1938, consisted mostly of a general curriculum and less of teacher training for teaching at primary school.

Keywords: portuguese teaching and learning, teacher training, Primary Normal School.

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa desenvolvida no macroprojeto 'O ensino de língua portuguesa nas escolas de Santa Catarina no Século XX (1900 a 1980): o discurso e a práxis escolar'. Nesta pesquisa,

têm-se, como tema central, os conteúdos da disciplina de língua portuguesa no âmbito de preparação e de formação de professores do primário na Escola Normal Primária do Instituto de Educação de Florianópolis. Em vista disso, o objetivo deste artigo é

fazer uma análise, por meio de uma pesquisa de caso qualitativa de cunho documental, dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa constantes no ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938’, de modo a depreender quais eram esses conteúdos e se esses conteúdos privilegiavam a formação docente do professor de linguagem/língua portuguesa ou se assemelhavam-se aos conteúdos do ensino secundário da época. Assim, a questão central que norteou esta pesquisa constitui-se em: ‘A partir do estudo pormenorizado dos exames (sabatinas) pontuados no relatório escolar de 1938 da Escola Normal Primária do Instituto de Educação de Florianópolis, quais eram os conteúdos privilegiados na disciplina de Língua Portuguesa para a formação de professores do primário? Esses conteúdos privilegiavam a formação docente ou se assemelhavam aos conteúdos do ensino secundário da época?’.

Neste trabalho, considera-se que a linguagem é fundamentalmente a mediadora das relações entre os sujeitos nas diferentes esferas da atividade humana, porque “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 1979-2011, p. 261). Nesse sentido, o relatório aqui analisado, enquanto objeto de pesquisa e dado documental, consiste em um enunciado, na concepção dialógica da linguagem e, por isso, sua análise seguirá a base metodológica de pesquisa em que, para estudarem-se as formas da língua e os discursos, deve-se levar em consideração o espaço-tempo do objeto desse estudo, o que nos conduz ao estudo do cronotopo desse enunciado, que envolve a formação de professores do primário da época. Com isso, a presente pesquisa é de natureza transdisciplinar, pois se âncora tanto nos estudos da linguística aplicada no que se refere aos estudos de discurso/enunciado, de gêneros do discurso, de cronotopo e de relações dialógicas concebidas à luz das obras do Círculo de Bakhtin para a compreensão dos conteúdos de ensino na disciplina de língua portuguesa, quanto nos estudos da formação dos professores do ensino primário, no campo da Linguística Aplicada e da Educação.

Esta pesquisa tem como justificativa a compreensão de Moita Lopes (2006, p.14) de que à Linguística Aplicada interessa, como objetivo principal, buscar “[...] construir inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Assim, a busca de inteligibilidade desta pesquisa foi, por meio da análise dos pontos de sabatina do ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938’, obter uma compreensão mais aguçada a

respeito do ensino de língua portuguesa na formação do professor primário da época, e que pode contribuir para a problemática do ensino de língua portuguesa na escola atualmente.

Referencial teórico

Esta pesquisa é fundamentada teoricamente pela concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin e por pesquisas desenvolvidas pelos seus interlocutores da contemporaneidade. Nesta seção, são apresentadas as concepções de enunciado e de gêneros do discurso, assim como alguns conceitos atrelados a estes, como cronotopo e relações dialógicas.

No capítulo ‘A interação verbal’, de ‘Marxismo e Filosofia da Linguagem’, Bakhtin [Voloshinov]¹ (1929-1995) diz que a “[...] verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo ‘fenômeno social da interação verbal’, realizada através da ‘enunciação’ ou das ‘enunciações’” (Bakhtin [Voloshinov], 1929-1995, p. 123, grifo nosso). Nesse sentido, o discurso materializa-se em enunciados, e o enunciado, que se fundamenta na dimensão social (ou na dimensão extraverbal), é a unidade concreta e “[...] real [...] da comunicação discursiva” (Bakhtin, 1979-2011, p. 274).

Em termos bakhtinianos, o enunciado é produto da interação de dois indivíduos (um locutor e um interlocutor) socialmente organizados e é orientado pelo auditório social próprio do indivíduo. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin [Voloshinov], 1929-1995, p. 113). Pode-se perceber que a palavra é justamente o território comum do locutor e do interlocutor, pois

[...] serve de expressão a ‘um’ em relação ao ‘outro’. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor (Bakhtin [Voloshinov], 1929-1995, p. 113, grifo do autor).

A interação é fruto da resposta a outros enunciados (no caso, a reação ativa dos participantes) em uma determinada situação social (ou esfera sociodiscursiva – horizonte espacial e temporal), com uma finalidade discursiva, o que revela que cada enunciado é um evento/acontecimento único e orientado axiologicamente. Dessa maneira, no uso prático, a língua é inerente de seu conteúdo vivencial e, por isso, “Aprender a falar significa aprender a

¹ Nas obras citadas em que há controvérsias sobre a autoria, mencionaremos os dois autores, sendo o primeiro o escolhido pelo editor/tradutor da obra consultada.

construir enunciados (porque falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (Bakhtin, 1979-2011, p. 283).

Evidentemente, como a atividade humana é heterogênea e, com isso, existem inúmeras situações de interação social, sejam elas mediadas pela linguagem verbal ou por outra modalidade semiótica, cada campo da atividade humana (cada esfera sociodiscursiva) requer e produz “[...] seus ‘tipos relativamente estáveis’ de enunciados, os quais são denominados de ‘gêneros do discurso’” (Bakhtin, 1979-2011, p. 262, grifos do autor). Como aborda Bakhtin (1979-2011, p. 261),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e unidos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Por isso, tal como os enunciados, os ‘gêneros do discurso’, além de relativamente estáveis, vinculam-se às situações relativamente típicas da comunicação discursiva, o que leva Bakhtin (1975-1988) a afirmar que cada gênero está assentado em um cronotopo. Além disso, os gêneros exercem influência para a formação dos enunciados, pois funcionam como referência para a orientação do locutor e para a interpretação do interlocutor no processo discursivo, o que Bakhtin enuncia como a ‘normatividade’ (como resultado da relativa estabilidade da interação) dos gêneros nos processos interativos. Nas palavras de Bakhtin (1979-2011, p. 283), “Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]”, o que prova que “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Isso significa que, para a ocorrência da interação, necessita-se do conhecimento tanto do aspecto linguístico (as formas da língua ou de outra modalidade semiótica) quanto do aspecto sociodiscursivo (as formas de discurso, ou seja, os gêneros do discurso).

A variedade de gêneros do discurso está atrelada, então, ao que se denomina de cronopoto², pois é

nele que “[...] ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto” (Bakhtin, 1975-1988, p. 211). Determinam-se, pois, a diversidade e a riqueza dos gêneros a partir da fusão do tempo com o espaço, uma vez que “Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo” (Bakhtin, 1975-1988, p. 211). Dito de outro modo, os gêneros se assentam em cronotopos próprios, uma vez que eles se constituem em situações sociais de interação particulares, relativamente estáveis.

Após a explicação conceitual de gêneros do discurso e seu vínculo com a interação, com o enunciado e com as esferas da atividade humana, cabe incluir, nesse momento, a definição feita por Bakhtin (1979-2011) sobre gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são os que circulam e que são produzidos em esferas sociais da vida cotidiana (por exemplo, a esfera familiar), constituindo-se pelas ideologias cotidianas. Já os gêneros secundários surgem em situações de interação culturalmente mais complexas, no caso, formam-se e se permeiam em esferas sociais formalizadas e sistematizadas (dois exemplos, a esfera escolar, da qual faz parte o relatório desta pesquisa, e a esfera científica, onde se situa este artigo). Constituem-se pelas ideologias sistematizadas, além de se incorporarem e reelaborarem vários gêneros primários. Portanto, vê-se que “[...] não se trata de uma diferença funcional [...]” (Bakhtin, 1979-2011, p. 263), mas de uma diferença essencial, já que é a partir dela que se descobre a natureza do enunciado e que se lança luz sobre “[...] o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia” (Bakhtin, 1979-2011, p. 264). É aqui que se pode entender quando o autor afirma que todo signo é ideológico, havendo duas grandes formas de ideologia, as ideologias cotidianas e a ideologia sistematizada. Enquanto que as primeiras, de acordo com o autor, envolvem as formas de consciência social conduzidas para as práticas de interação da vida cotidiana e “[...] são mais móveis e sensíveis” (Bakhtin [Voloshinov], 1929-1995, p. 120), a ideologia sistematizada constitui-se em sistemas ideológicos que apresentam estabilidade e que são mais formalizados, como a arte, a política, a ciência, a escola. Ambas as ideologias dialogam entre si. A ideologia sistematizada alicerça-se nas bases da ideologia cotidiana, bem como opera influentemente sobre esta. Ou seja, “[...] os produtos ideológicos constituídos conservam constantemente o elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano,

² Para Bakhtin (1975-1988, p. 211), “À interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos *cronotopo* (que significa ‘tempo-espaço’). Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein)”.

alimentam-se de sua seiva [...]” (Bakhtin [Voloshinov], 1929-1995, p. 119).

De acordo com o aludido até o momento, conclui-se que o enunciado engloba três particularidades que o distinguem das unidades convencionais da língua (como a palavra e a oração): primeira, a alternância de sujeitos do discurso; segunda, a conclusibilidade (ou seu acabamento); e terceira, a expressividade.

Em relação à alternância dos sujeitos do discurso, Bakhtin (1979-2011) revela que é essa primeira característica que delimita as fronteiras de cada enunciado, porque todo enunciado possui um início e um fim absolutos, demarcados pelo falante. Rodrigues (2001, p. 30) esclarece que, em uma determinada situação de interação, essa alternância é constituída “[...] pelo fato de que o falante conclui o que objetiva dizer (*dixi* conclusivo), termina o seu enunciado, e assim, cede a palavra ao outro, o interlocutor (imediato ou não), para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta”. Dessa forma, “A troca de sujeitos discursivos emoldura o enunciado, estabelece suas fronteiras e cria sua corporeidade específica em relação aos outros enunciados vinculados a ele” (Rodrigues, 2001, p. 30).

No que se refere à conclusibilidade do enunciado, ela é profundamente ligada à primeira particularidade, posto que

[...] é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) ‘tudo’ o que quis dizer [ou pode dizer] em dado momento ou sob dadas condições (Bakhtin, 1979-2011, p. 280, grifo do autor).

Entende-se que o acabamento do enunciado possui relação direta com a chance de suscitar uma resposta, o que aponta para o dialogismo da linguagem. Ademais, a conclusibilidade é definida por três elementos intimamente ligados ao todo do enunciado: 1) a exauribilidade do objeto e do sentido (semântico-objetual do tema); 2) a vontade (ou intenção) discursiva do falante; 3) as formas típicas do enunciado (gêneros do discurso). Explicando-os sucintamente, com base no que Bakhtin ilustra, o objeto é “[...] objetivamente inexaurível, mas ao se tornar ‘tema’ do enunciado [...] ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições [...], já no âmbito de uma ideia ‘definida do autor’ [...]” (Bakhtin, 1979-2011, p. 281, grifo do autor), ou seja, a exauribilidade do objeto do sentido é vinculado à esfera social onde é produzido o enunciado. Depois de o objeto de sentido configurar-se como tema, o objeto fica submetido a um acabamento relativo, o qual é concebido pela

vontade discursiva do falante, no caso, o que o falante desejava ou podia expressar na dada situação de interação. Por fim, o acabamento do enunciado é dado também pela escolha do gênero do discurso, a qual se orienta pela esfera sociodiscursiva, pela temática, pela proximidade entre os interlocutores e por demais particularidades interativas, ou seja, a normatividade dos gêneros também atua na conclusibilidade do enunciado.

Já a terceira particularidade, a expressividade, refere-se à composição do enunciado a partir da “[...] relação subjetiva emocionalmente ‘valorativa’ do falante com o conteúdo do objeto” (Bakhtin, 1979-2011, p. 289, grifo nosso) e com os outros enunciados, uma vez que não existe objeto que não seja discursivizado, o que aponta para as relações dialógicas e a valoração do enunciado para os enunciados já-ditos e para a reação-resposta do interlocutor. Quer dizer, o enunciado é uma construção axiológica, o que evidencia a não existência de um enunciado neutro. A construção de cada enunciado é feita por um determinado autor, o qual possui um posicionamento de um dado horizonte tanto apreciativo quanto social e histórico, portanto, cronotópico.

Diante dessas considerações, consegue-se entender o conceito de relações dialógicas – o qual Bakhtin (1979-2011) também traz em seu livro ‘Estética da Criação Verbal’ – sendo estas relações de sentido entre enunciados. Mais especificamente, são relações que só acontecem no espaço da vida da linguagem (no campo discursivo). O autor descreve que

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). ‘Elas só são possíveis entre enunciados integrais’ de diferentes sujeitos do discurso [...]. Onde não há palavra, não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto, elas não existem no sistema da língua [...]. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda a espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...] acabam em relação dialógica (Bakhtin, 1979-2011, p. 323, grifo nosso).

É com base na compreensão sucinta dos conceitos de enunciado e de gêneros do discurso (ambos inteirados às esferas sociodiscursivas e às situações de interação), de cronotopo e de relações dialógicas que se pode constatar que “Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação

externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado” (Bakhtin, 1975-1988, p. 99, grifo do autor). Por esse motivo, como a metodologia de pesquisa para Bakhtin/Volochinov – a qual a autora Rodrigues (2004, p. 431, 432) comenta – segue uma ordem que se inicia pelo estudo da dimensão social e a inter-relaciona com dimensão semiótica, “[...] pois não se pode dissociar o signo da comunicação social [...]”, a próxima seção deste artigo abordará o espaço-tempo, ou seja, o cronotopo onde foi produzido o objeto de estudo ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938’, para a subsequente análise dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa para a formação docente primária.

Formação de normalistas e Instituto Estadual de Educação de Florianópolis

Esta seção se dedica a apresentar, de maneira sintética, o percurso histórico de desenvolvimento e de consolidação das Escolas Normais, essencialmente a formação de professores do ensino primário no Brasil, tendo como base as ações e as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado no período que engloba o século XIX e início do século XX. O intuito é fazer essa contextualização prévia para, na sequência, focalizar os cursos normais em Santa Catarina, de modo a entender a organização das disciplinas no ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938’. Para tal discussão, ocupar-se-á dos estudos de Tanuri (2000), Fiori (1991), Saviani (1983, 2006, 2009) e Kulesza (1998).

De acordo com Tanuri (2000), pouco depois da reforma constitucional de 12/08/1834³, no contexto do sistema de províncias, foram estabelecidas as primeiras Escolas Normais brasileiras, implantadas de acordo com o modelo educacional francês. Seguiu-se a orientação educacional europeia, nessa primeira fase imperial, em razão da tradição colonial brasileira e por consequência do projeto nacional a ser emprestado às elites, que eram de formação cultural europeia. A Escola Normal, “[...] também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário” (Saviani, 2009, p. 143), foi fundada⁴ no Brasil primeiramente na

Província do Rio de Janeiro, em 1835. Foi, contudo, uma inauguração de breve duração, sendo fechada em 1849. Novamente, em 1859, pela lei provincial 1.127, foi instituída outra Escola Normal na capital dessa Província. Nos anos seguintes, em diversas províncias, foram implantadas escolas normais, “[...] entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (Saviani, 2009, p. 144).

Saviani (2009, p. 144) enfatiza que, no período de 1827 a 1890, a pretensão que se tinha com as Escolas Normais era a de formar professores seguindo os caminhos pedagógico-didáticos, porém isso acabou se perdendo, pois “[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras⁵”. Segundo Tanuri (2000), o período mostrou que essas escolas não passaram de um projeto mal realizado, caracterizando um trajeto problemático, pois comumente foram observados alguns aspectos negativos que agravaram a situação. Fora a falta de interesse do povo pela docência como profissão, por conta dos “[...] mínguaos atrativos financeiros [...]” (Tanuri, 2000, p. 65), outras complicações podem ser ressaltadas, como a organização didática simples, com o currículo limitado — “[...] não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo [...]” (Tanuri, 2000, p. 65) - e, somado a isso, a infraestrutura do prédio e de suas instalações era bastante criticada nos documentos da época. Em vista dessas condições, “Pode-se [...] dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas Escolas Normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (Tanuri, 2000, p. 65).

É no momento do contexto imperial, por volta dos anos 1860, que se torna mais promissora a escolarização primária e o magistério feminino. Não obstante, é a partir de 1868/70, ainda de acordo com Tanuri (2000), após essa fase de constituição e de dissolução, que as Escolas Normais começaram a provocar algum resultado satisfatório. Isso se explica pelo fato de esse período ter representado uma época marcada pela liberdade de ensino, pela consolidação de ideias liberais de democratização, além da imposição da formação primária, ou seja,

³ A reforma constitucional de 12/08/1834 concedeu — respeitando o movimento de descentralização —, dentre outras atribuições, às Assembleias Legislativas Provinciais o ato de legislar “[...] sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2) (Tanuri, 2000, p. 63).

⁴ Conforme salienta Tanuri (2000, p. 64), “[...] a primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que

determinava: ‘Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827’.”

⁵ As escolas de primeiras letras foram criadas a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, a qual manda criar essas escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (Lei n. 38.438, 1827).

[...] transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada (Tanuri, 2000, p. 66).

Dessa maneira,

[...] as múltiplas experiências de estabelecimento de Escolas Normais nas províncias, iniciadas já em 1835 com a fundação de uma Escola em Niterói, passam a tomar por referência as diretrizes emanadas do Rio de Janeiro, especialmente depois da criação de uma Escola Normal nessa cidade, em 1880, como resultado também daquela reforma (Kulesza, 1998, p. 63).

É nesse cenário que as Escolas Normais são reivindicadas, e, concomitantemente, no fim do período imperial, o currículo é aprimorado e enriquecido, os requisitos para ingressar no curso são ampliados e, em especial, ocorre a abertura do curso para o público feminino⁶. Como nos comprova a autora Tanuri (2000), o número de Escolas Normais funcionando no Brasil, em 1867, era de somente quatro, enquanto que, em 1883, já era de 22. Ainda assim, mesmo com o currículo mais amplo do que o visto inicialmente, “A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional” (Tanuri, 2000, p. 66). A autora apresenta como exemplo dessa problemática

[...] o currículo da Escola Normal de São Paulo, fixado pelo Regulamento de 3/1/1887: 1º ano: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; 2º ano: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa; 3º ano: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (art. 3o) (Tanuri, 2000, p. 67).

Por sua vez, Kulesza (1998), em seu trabalho ‘A institucionalização da Escola Normal no Brasil

(1870-1910)’, comenta sobre o existente vínculo entre as Escolas Normais e os liceus provinciais. Estes, que correspondiam ao ensino secundário e possuíam um ensino fundamentalmente propedêutico, preparavam essencialmente o público masculino da elite para o ingresso no ensino superior. Ao fim do período imperial e começo do período republicano, os liceus “[...] constituíram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas” (Kulesza, 1998, p.63), porque foram criadas Escolas Normais anexadas a eles como estratégia econômica de algumas províncias. “Assim, a formação de professores para as escolas primárias no Brasil, exigidas pela nova ordem social, nasce umbilicalmente vinculada aos tradicionais Liceus” (Kulesza, 1998, p. 64).

O estabelecimento e a expansão das Escolas Normais, de acordo com Saviani (2009), foram verificados a partir de 1890, já no Período Republicano, com a reforma⁷ da instrução pública, no Estado de São Paulo, uma vez que, diante da necessidade de professores bem preparados e do insuficiente plano curricular das atuais Escolas Normais, para os reformadores era imprescindível que ocorresse o melhoramento do plano de estudos e, sobretudo, que se investisse nos exercícios práticos de ensino, “[...] cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma” (Saviani, 2009, p. 145). Essa reforma tornou-se referência para as principais cidades de São Paulo, assim como para outros Estados do país.

Em seguida, a década de 1920 ficou marcada como sendo o período de modificações educacionais, sobretudo no que diz respeito às metodologias adotadas para o ensino. O currículo da Escola Normal, o qual foi altamente criticado nesse momento, por voltar-se exclusivamente ao ensino da cultura geral, inicia uma abordagem dedicada a dar ênfase aos conhecimentos de desenvolvimento e de natureza do aluno. Mais especificamente, primeiro, a escola era fundamentada em uma pedagogia tradicional, ou seja, era organizada “[...] como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o ‘acervo cultural’ aos seus alunos. A este cabe assimilar os conhecimentos

⁶ As mulheres conseguiram, paulatinamente, ingressar também nas Escolas Normais para se formarem, já que a escola primária, que separava seus alunos por sexo, precisava de docentes mulheres para trabalhar nos setores femininos. Tanuri (2000, p. 67-68) explica: “Nos anos finais do Império, as Escolas Normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos [...]. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários [...]. A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão”.

⁷ “A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as Escolas Normais e os ginásios” (Tanuri, 2000, p. 69).

que lhes são transmitidos” (Saviani, 1983, p. 10, grifo nosso), e, contrapondo-se a essa primeira concepção (herdada da época anterior à república), passou a comportar uma perspectiva escolanovista, ou seja, da denominada Escola Nova. Saviani (2006) ilustra esta como sendo uma concepção pedagógica inovadora e que

[...] se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável [...] (Saviani, 2006, p. 33, grifo nosso).

O movimento da Escola Nova teve como objetivo, então, reformular o padrão tradicional de ensino, com o intuito de dar uma maior flexibilidade ao ensino, no caso, “[...] afastava o tradicional ensino baseado na ‘memorização’ dos alunos” (Fiori, 1991, p. 152, grifo nosso). Saviani (2006, p. 34) continua dizendo que

Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia.

Ainda sobre esse período, Saviani (2009) reitera que o movimento escolanovista foi responsável por modificar não somente os currículos, mas por interferir significativamente na alteração do modelo constituído pelas Escolas Normais brasileiras desde 1880. Isso se explica pelo fato de o ensino tradicional, prezado até o início da república, sofrer alterações com a implantação dos Institutos de Educação (estabelecidos, a princípio na década de 1930 no Distrito Federal⁸ e em São Paulo), os quais “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (Saviani, 2009, p. 146).

Quanto a Santa Catarina, é no momento da República que se verifica que a Escola Normal chega

ao Estado. Em 10 de junho do ano de 1892, por meio do decreto nº 155, é criada a Escola Normal Catarinense⁹, pelo governador do Estado, tenente Manoel Joaquim Machado, “[...] funcionando no Liceu de Artes e Ofícios, nos porões do Palácio da Província, hoje Cruz e Sousa” (Borgueson, 2013).

Posteriormente, de acordo com Fiori (1991), o governador Vidal Ramos, no período de seu governo (de 1910 a 1914), adotando as mesmas linhas da instrução pública do Estado de São Paulo, convoca Orestes Guimarães (formado na Escola Normal da Praça e natural de São Paulo) para ficar responsável pela reestruturação do ensino catarinense, que é nomeado como inspetor geral de ensino de Santa Catarina, atuando no Estado por dez anos. Da data em que foi fundada a Escola Normal Catarinense até o ano de 1919, o curso era realizado em três anos, mas, com o Decreto n. 1.205 (1919), passou a formar normalistas em quatro anos. É na década de 20, como já aludido anteriormente, que, no país, a Escola Normal sofrerá significativas transformações em relação à profissionalização do curso, com a incorporação de disciplinas técnico-pedagógicas ao currículo, com a abertura do curso para ambos os sexos e com a duração do curso retomando a configuração de três anos. Em 1926, com o governo de Hercílio Luz, o prédio da Escola Normal passa a localizar-se na Rua Saldanha Marinho.

Em 1935, ocorre a Reforma Trindade, denominada assim por fazer menção ao Luiz Bezerra da Trindade (diretor da Instrução Pública), pelo Decreto nº 713 (1935). Por meio dessa reforma, a Escola Normal Catarinense é transformada em Instituto de Educação de Florianópolis, o que se confere no título do dado desta pesquisa: ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938’. Como frisa Fiori (1991, p. 146), transformam-se as Escolas Normais em Institutos de Educação, que “[...] abrangiam Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada, Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior”. Ressalta-se que a finalidade da Escola Normal Primária (a qual era denominada escola complementar) era a de formar professores, em um período de três anos, para as zonas rurais, além de que seu diploma proporcionava a entrada em uma Escola Normal Secundária, conforme mostrará a análise do relatório da presente pesquisa.

Após realizar-se o diálogo com a história da educação, pois se entende que esse diálogo colabora para a compreensão do cronotopo, que é

⁸ “[...] reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932” (Tanuri, 2000, p. 72).

⁹ “A Escola Normal Catarinense nascia como uma instituição educacional de caráter estadual, já que as Escolas Normais de Blumenau, Lages e Mafra surgiram somente a partir de 1930” (Borgueson, 2013).

constitutivo do sentido dos enunciados, dirigir-se-á para a análise das disciplinas e dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa do dado desta pesquisa, o ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938’.

Os conteúdos da disciplina de língua portuguesa e a formação docente

Esta seção apresenta a análise dos conteúdos dos exames (correspondentes às denominadas sabatinas na época) da disciplina de língua portuguesa, compreendidos no documento ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938’. A análise será feita a partir do que foi explorado nas seções anteriores, já que se depreende que há a necessidade de investigar os dados sem que haja a dissociação entre a dimensão social/histórica dos enunciados e a dimensão verbal.

Ao retomar o conceito de enunciado, relembra-se que este engloba três particularidades, sendo a primeira delas a alternância de sujeitos do discurso. Confere-se que os relatórios, enquanto enunciados da esfera escolar, eram preparados principalmente por inspetores escolares¹⁰ e tinham a finalidade de exercer a fiscalização e o controle escolar, de modo também a aumentar a ligação entre os dirigentes educacionais (e o projeto de escola pretendido) e o magistério como um todo. Portanto,

[...] esses relatórios costumavam ser lidos, avaliados e respondidos pelos órgãos competentes, estabelecendo-se, assim, canais de comunicação entre os níveis hierárquicos superiores e inferiores, e vice-versa (Fiori, 1991, p. 153-154).

Verifica-se, pois, que o enunciado teve seu início, demarcado pelo inspetor (que, prestando serviço ao Estado, cedeu a palavra ao outro), e seu fim, demarcado pelo interlocutor (o qual recebe a palavra e toma uma atitude responsiva).

Em relação à terceira particularidade do enunciado, a expressividade, pode-se sublinhar, por exemplo, quando Fiori (1991, p. 157) coloca que, durante todo o período do Estado Novo, de 1937 a 1945, constatou-se um “[...] excesso de centralização e de multiplicação de dispositivos legais, minuciosos e uniformes, com o objetivo de acentuar a unidade nacional”. Nesse âmbito, a educação transformou-se

em uma prática rigorosamente comandada por leis e regulamentos, em que o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação tornaram-se os órgãos responsáveis pelo “[...] registro, [pela] fiscalização e [pelo] controle formal do cumprimento desses dispositivos de lei” (Fiori, 1991, p. 157). No caso, a época do Estado Novo em Santa Catarina ocorreu associada à valorização do diálogo, no sentido bakhtiniano, entre os inspetores e órgãos superiores, por meio de relatórios e de circulares. Resultados dessa preocupação com a normatização e o controle das escolas, esses documentos conduziram à uniformização das escrituras escolares e influenciaram, por exemplo, na configuração do plano de aula. Dessa maneira, carregados da ideologia do nacionalismo, infere-se a presença da característica de expressividade, ou seja, a construção axiológica de um enunciado, consequentemente, desprovido de neutralidade. É o posicionamento do autor a partir de um determinado horizonte apreciativo e social/histórico (cronotópico) acerca da educação e da formação de professores normalistas, bem como de qual a finalidade e quais os conteúdos da disciplina de língua portuguesa para a formação desse professor.

Tendo em vista que Bakhtin (1979-2011, p. 283, grifo nosso) afirma que a diversificação de gêneros “[...] é determinada pelo fato de que eles são diferentes em ‘função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação’ [...]”, o relatório seria o que Bakhtin (1979-2011, p. 284) denomina de um ‘gênero padronizado’, uma vez que, pelo seu caráter e esfera oficiais, possui “[...] alto grau de estabilidade e coação” (Bakhtin, 1979-2011, p. 284). No caso, por conta do regime autoritário da época em que esses documentos eram produzidos, os relatórios “[...] eram minuciosos e obedeciam a ‘rígidos modelos pré-estabelecidos’” (Fiori, 1991, p. 154, grifo nosso). Ainda a esse respeito, por “[...] consequência da própria situação de interação mais estabilizada” (Rodrigues, 2001, p. 38), ou seja, por serem de uma esfera social mais formalizada e sistematizada (a esfera escolar), os relatórios são gêneros secundários. Em consonância com os dizeres de Bakhtin [Voloshinov] (1929-1995), são constituídos pela ideologia sistematizada, dominante.

Ademais, os relatórios incluíam, em suas análises, “[...] considerações particularizadas, referentes aos mais diversos aspectos da vida escolar de cada estabelecimento de ensino: reuniões pedagógicas, desenvolvimento do programa de ensino, prédio escolar, [...] etc.” (Fiori, 1991, p. 154). Do mesmo modo, o ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de

¹⁰ Fiori (1991, p. 161-162) afirma que, por conta da nacionalização, tais inspetores escolares detinham grandes responsabilidades (ou grandes poderes, sob nosso ponto de vista), porque “[...] se preocupavam com uma fiscalização exclusivamente formal. Eram lutadores por um formalismo uniforme e eternos vigias de regulamentos. Esses profissionais [...] conhecidos [...] por sua meticulosidade burocrática; neles predominava a preocupação com os aspectos centralistas e autoritários do sistema de ensino”.

1938' — preservado no próprio Instituto de Estadual de Educação —, expõe, dentre tantas outras especificações: o material escolar, a disciplina (obediências às regras), o ensino, o corpo docente, os empregados, as dificuldades encontradas na educação, as visitas de autoridades, o controle das aulas, o controle das faltas e assim sucessivamente.

Contudo, a pesquisa aqui centrada diz respeito à análise dos conteúdos das sabatinas (como eram denominados os exames nessa época), compreendidos em uma parte específica do documento denominada 'Pontos sorteados nas sabatinas regulamentares e nos exames finais'. As sabatinas, assunto dessa seção do relatório, são dos meses de maio, agosto e dezembro de 1938, dos primeiros, segundos e terceiros anos do curso Normal Primário do Instituto de Educação de Florianópolis e englobam os conteúdos (no sentido escolar) da formação do professor, colocados em tópicos (sorteados, como manifesta o nome dessa parte do documento). No Quadro 1, logo abaixo, há a disposição das disciplinas de cada ano, com destaque para as disciplinas de português, de pedagogia e de psicologia, as quais serão exploradas posteriormente. Ainda que de modo parcial, dados os objetivos desta pesquisa, a averiguação dessas três disciplinas (e não apenas a de português) será justificada pela análise e interpretação dos dados.

Quadro 1. Disciplinas de cada ano.

Disciplinas 1º ano	Disciplinas 2º ano	Disciplinas 3º ano
- Português; - Aritmética; - Geografia; - História do Brasil.	- Português; - Aritmética; - Francês; - Álgebra; - Geometria; - Geografia; - Ciências; - História da Civilização.	- Português; - Francês; - Alemão; - Aritmética e Álgebra; - Geometria; - Agricultura; - Geografia; - Ciências; - Pedagogia; - Psicologia; - História da Civilização.

A seguir, estão disponibilizados os conteúdos das disciplinas de língua portuguesa, pedagogia e psicologia do primeiro, do segundo e do terceiro ano. Esses registros foram colocados em quadros para melhor visualização, não deixando de conservar a escrita do documento original. Os Quadros 2, 3 e 4 estão dispostos seguidamente, em razão de que, com uma aproximação, consegue-se constatar e perceber seus conteúdos similares.

A respeito dos dados nesses três quadros, constata-se, em primeira análise, a presença de conteúdos de questionamentos de gramática, especificamente conteúdos conceituais, vistos em, por exemplo: “Que é palavra?”, “O que é substantivo?”, “Que são verbos defectivos?”, ou ainda quando se pede a análise (seja ela lexicológica, sintática ou lógica) de diferentes sentenças prontas.

Quadro 2. Conteúdos da disciplina de língua portuguesa do primeiro ano.

Sabatina de 1938 - 1º ano		
Mês	Disciplina	Conteúdo
Maio	Português	1º) Ditado: Resignação de mãe. 2º) Análise: Uma candeia de barro alumia a pobre estância. / Em um pequeno aposento estavam sentadas duas mulheres. 3º) Que é palavra? Que são palavras homônimas? Ex: O que é frase? O que são homônimos? Que é lexicologia? Que é fonética?
Agosto	Português	1º) Regras de Gramática: O que é substantivo? Quais são as suas espécies? Quanto e quais são os números gramaticais do substantivo? Que indica o número singular? E o plural? 2º) Análise: A união faz a força. 3º) Reprodução: D. Caio.
Dezembro	Português	1º) Que é gramática portuguesa? 2º) Formar sentenças com os verbos estudar, correr, rir, no futuro do indicativo, no futuro do subjuntivo e no imperativo. 3º) Análise lexicológica: Boa árvore não dá ruim fruto. 4º) Carta de felicitações, tratamento tú.

Quadro 3. Conteúdos da disciplina de língua portuguesa do segundo ano.

Sabatina de 1938 - 2º ano		
Mês	Disciplina	Conteúdo
Maio	Português	1º) Ditado: A prece. 2º) Análise: O sol declinava no horizonte e deitava-se sobre as grandes florestas. 3º) Regras de gramática: Que é substantivo comum de dois? Como se forma o plural de nomes terminados em ao? Que é adjetivo determinativo? Quais são os adjetivos determinativos indefinidos? Quando empregamos o acento agudo?
Agosto	Português	1º) Que é verbo? Quanto são as vozes do verbo? Como se dividem os verbos quanto a conjugação? Que são verbos defectivos? 2º) Análise: O bom aluno aprecia a leitura. 3º) Composição: A mocidade.
Dezembro	Português	1º) Substituir a seguinte frase por outra de sentido equivalente: Cêdo deitar e cêdo erguer, dá saúde e faz crescer. 2º) Passar para a voz passiva: O melhor aluno ganhou um lindo prêmio. 3º) Análise lexicológica e sintática: Quebras comigo a flecha da paz? 4º) Carta de convite, tratamento tú.

Quadro 4. Conteúdos das disciplinas de língua portuguesa, de pedagogia e de psicologia do terceiro ano.

Sabatina de 1938 - 3º ano		
Mês	Disciplina	Conteúdo
Maio	Português	1º) O que é período? Que é período lógico? Como se divide a oração quanto à natureza? 2º) Análise lógica: Além muito além daquela serra nasceu Iracema. 3º) Composição: Um naufrágio.
	Pedagogia	1º) Definir o que seja Pedagogia, falar sobre sua utilidade no ensino. 2º) Diferença entre educação e Pedagogia. Importância da Pedagogia.
	Psicologia	1º) Definir o que seja método. Escrever sobre o método empregado na Psicologia. O que são processos. 2º) Definir o que seja dedução. Escrever explicando o que seja indução.
Agosto	Português	1º) Regras de Gramática: O que é conectivo? Qual a sua importância? Quantas classes há de conectivos? Que é conjugação? Que é preciso fazer para “dividir as orações” de um período? 2º) Análise lógica: Um rugido tremendo, uma aclamação uma aclamação imensa do anfiteatro interno, a as vozes triunfais das trombetas e caramelas encerram esta sorte brilhante. 3º) Composição: O amanhecer.
	Pedagogia	1º) A dinâmica escolar: a escola, o lar, a imprensa, a religião e o ambiente social.
	Psicologia	1º) A consciência.
Dezembro	Português	1º) Substituir a seguinte frase por outra de sentido equivalente: A vida passa como a palavra que se solta e já não existe. 2º) Distinguir as frases erradas e corrigir os pronomes oblíquos: Não afastou-se um só instante. Deixe-me. O que deve-se fazer é estudar. Agora, menina, me ensina. Ambos disseram-me. Nada custa-me. Diga-me se lembra. Deus abençoe-te. Dir-lhei tudo. 3º) Análise sintática: O estudante respondia modestamente, sorrindo, mas o profeta dos seus destinos tinha apanhado bem o valor e a direção da alma do moço. 4º) Carta de agradecimento, tratamento senhor.
	Psicologia e Pedagogia	1º) Vontade. 2º) O prédio da escola, sala, orientação da Escola.

Como explicação, convém fazer relação com o que a autora Rodrigues (2014b), em seu trabalho ‘Os gêneros do Discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (Re)discutindo o tema’, diz ter evidenciado, com base em suas pesquisas: a presença de um ‘ensino conceitual’ nos estudos de linguagem e, especialmente, nos estudos gramaticais. A autora argumenta que essa gramática conceitual tem o objetivo de serem ensinados conceitos e taxinomias, não havendo, em muitos casos, “[...] agenciamento desse conhecimento (e nem a sua construção)” (Rodrigues, 2014b, p. 50) por parte do aluno para a reflexão sobre a linguagem. Inclusive, esse tópico também poderia ser mais um exemplo

dos quais Geraldí traz, em seu livro ‘Portos de Passagem’, quando argumenta sobre a produção de textos em sala de aula e sobre o diálogo escolar. Geraldí (1991, p. 156, grifo do autor) diz que em diálogos dessa natureza “[...] ‘só cabem respostas cristalizadas, prontas e acabadas’”. O autor destaca ainda que esses diálogos de sala de aula se dão por uma fixidez, uma vez que as respostas dos alunos “[...] são para serem ‘corrigidas’ e não para serem expandidas [...]” (Geraldí, 1991, p. 158, grifos do autor).

Além disso, a respeito do Quadro 2 e do Quadro 3, verifica-se também a presença do ‘ditado’, o qual se pode inferir, de certa forma, que tinha como objetivo a memorização de regras da gramática e da ortografia, por meio do treinamento da escrita. Da mesma maneira, nos três diferentes anos, nota-se que há atividades, embora em menor número, voltadas à escrita, ao pedir-se, por exemplo, a ‘Reprodução: D. Caio’, que, neste caso, seria especificamente a cópia e a composição a partir de temas (Exemplos: O Amanhecer, A Mocidade). Pedem-se, ainda, outras atividades que demonstram, mais uma vez, a fixação do conteúdo pela repetição, tais como: a elaboração de períodos com um grupo de verbos, em diferentes tempos verbais. Ademais, a ênfase na escrita de textos dava-se também para a composição de cartas, uma vez que estas eram meios de comunicação escritos relevantes da época. Não se têm dados suficientes para se depreender o modo como era abordado o ensino das cartas. Considerando-se que temos apenas o nome de um gênero do discurso e que a concepção de língua e texto da época e do seu ensino estavam centrados na sua imanência, pode-se inferir que a abordagem pautava-se antes na estrutura textual da carta. Assim, considerando o contexto da época, não se pode dizer que se tratava de uma abordagem ancorada em uma perspectiva de gêneros do discurso. Não obstante, é preciso destacar que se trata de uma abordagem mais produtiva, porque, ainda que de modo imane, trata-se do produto de uma interação social, do que a que vemos em décadas seguintes, quando a redação escolar gira em torno da trilogia narração, descrição e dissertação, pautada em técnicas de escrita dissociadas do mundo extraescolar.

Observando-se o segundo tópico da disciplina de língua portuguesa de dezembro do terceiro ano, no Quadro 4, o qual diz: “Distinguir as frases erradas e corrigir os pronomes oblíquos”, um conteúdo de gramática normativa, é oportuno aludir ao que Bakhtin (1975-1988) conceitua como sendo a concepção de ‘língua/linguagem única’. O autor coloca que, dentro das relações sociais, existem forças (que ele nomeia de centrípetas) responsáveis

por preservar e conservar as normas estabelecidas em um dado momento. Nesse caso, a língua/linguagem única é ‘um sistema de normas linguísticas’, a qual vai além do que ele denomina de plurilinguismo. Essas normas são responsáveis por criar

[...] no interior desse plurilinguismo nacional um núcleo linguístico sólido e resistente da linguagem literária oficialmente reconhecida, defendendo essa língua ‘já formada’ contra a pressão do plurilinguismo crescente (Bakhtin, 1975-1988, p. 81, grifo nosso)¹¹.

Então, a língua/linguagem única, opondo-se ao discurso diversificado, é uma categoria que expressa teoricamente os processos de unificação e centralização, e que é

[...] real enquanto força que supera esse plurilinguismo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária ‘correta’ (Bakhtin, 1975-1998, p. 81, grifo do autor).

Essa concepção é retomada por Geraldini (1991), que expõe que, assim como as línguas concebidas como modelo (latim ou grego), a língua portuguesa

[...] era tomada como ‘pronta’, ‘acabada’, cabendo a seus falantes não um papel ativo de produção de linguagem, mas um papel de apropriação do já pronto ou de correção de desvios (o desvio sendo a fala que não seguisse as regras da língua [...]) (Geraldini, 1991, p. 133, grifos do autor).

Conforme se verifica no Quadro 4, somente no terceiro ano é que as disciplinas de pedagogia e psicologia entram no currículo de formação de professores do primário, sendo compostas apenas por, novamente, conteúdos conceituais, do que se pode inferir dos conteúdos listados. Ou seja, semelhantemente à disciplina de língua portuguesa, consegue-se atribuir a essas duas disciplinas o que a autora Rodrigues (2014b) denomina de ‘ensino enciclopédico’, o qual é “[...] pronto e acabado” (Rodrigues, 2014b, p. 49). No caso, a autora conta que, historicamente, a escola estabilizou-se em uma disciplina de língua portuguesa fundamentada na “[...] prevalência do conhecimento conceitual e taxionômico sobre o praxiológico e procedimental” (Rodrigues, 2014b, p. 49) para transmitir-se. Nota-se, pois, que a concepção de prevalência do conhecimento enciclopédico também pode ser buscada para analisar os conteúdos dessas duas

disciplinas, posto que nelas são pedidas definições de conceitos dessas áreas, não havendo tanto o trabalho prático quanto a preparação para a elaboração de aulas, seja de linguagem ou de outras disciplinas. Atesta-se, com isso, que, quando Tanuri (2000, p. 66-67) comenta a respeito da organização didática das escolas normais nos primeiros 50 anos do Império, como sendo simples e composta por um currículo “[...] acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo [...]”, a afirmação de Rodrigues (2014b) é condizente, em partes, com o que foi verificado no ano de 1938, no dado desta pesquisa. Reconhece-se que as diferenças com o passar dos anos foram sutis, já que a formação de professores ainda era rudimentar em 1938, com somente as disciplinas de pedagogia e de psicologia, sendo estas, contudo, mais conceituais do que propriamente procedimentais. Atenta-se, ainda, para a junção das disciplinas de pedagogia e de psicologia para uma única denominada psicologia e pedagogia, no terceiro ano, no mês de dezembro.

Após a averiguação desses conteúdos, consegue-se fazer uma relação com o que Saviani (2009) manifestou a respeito da composição curricular para a preparação de professores na fase do advento dos institutos de educação, a partir da década de 1930. Somente sob a inspiração do ideário da Escola Nova, de acordo com Saviani (2009), é que se verificaram modificações educacionais metodológicas, conduzindo o ensino a dar ênfase ao modelo pedagógico-didático para a formação docente, com a implantação dos Institutos de Educação. Seriam alterações responsáveis por eliminar as marcas “[...] do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (Saviani, 2009, p. 3) do ensino tradicionalista. Para o autor, esses institutos “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (Saviani, 2009, p. 3) e, com isso, o ensino direcionava-se “[...] decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (Saviani, 2009, p. 3). Em contrapartida, no caso do conteúdo presente no relatório do Instituto de Educação de Florianópolis de 1938, os resultados de pesquisa apontam que ainda prevalecia o ensino tradicionalista, existente desde 1880. Assim, quando Fiori (1991, p. 152) diz que as ideias escolanovistas só chegam ao Estado de Santa Catarina no ano de 1944, com o Decreto nº 2.991 (1944), de 28 de abril, observa-se que o ensino do Instituto de Educação de

¹¹ As questões tanto de normas linguísticas quanto de forças que atuam no sentido de permanência da língua são tomadas por Bakhtin (1975-1998) para fazer menção às relações sociais de poder. Isso se explica pelo fato de que essa língua/linguagem única existe somente em um demarcado recorte espaço-temporal, já que se resulta de valores e de crenças responsáveis por nutrir uma dada esfera social.

Florianópolis, em 1938, até então possuía características de uma escola tradicional e intelectualista. Esta que, lembrando, era formada pelo professor, o qual desempenhava o papel de agente transmissor de seu “[...] acervo cultural” (Saviani, 1983, p. 10), e pelo aluno, que tinha o papel de assimilar esses “[...] conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (Saviani, 1983, p. 10), baseando-se na memorização do conhecimento enciclopédico.

Ainda em relação à figura social do professor, destacamos que a construção social da identidade dele pode ser explicada por Geraldi (1991). Segundo o autor, ser professor era ser “[...] aquele que transmite um saber; some-se a isso que esse ‘saber’ é tomado pelo professor como ‘verdades’ e não como hipóteses de explicações” (Geraldi, 1991, p. 158, grifos do autor). Nesse âmbito, como assevera Geraldi (1991), cria-se a ‘fixidez’ nos diálogos de sala de aula, provinda das atribuições de valores aos atos de fala nessa esfera. A fixação de resposta, portanto, centraliza a distinção entre certo/errado e isso constrói um ensino baseado no “[...] reconhecimento e [na] reprodução” (Geraldi, 1991, p. 158).

Outra observação feita a respeito dos conteúdos conceituais da disciplina de língua portuguesa é que possuem significativas semelhanças com os conteúdos da disciplina de língua portuguesa do secundário da época. Ao observar detalhadamente o Decreto nº 713 (1935), o art. 8 diz que a matrícula para o primeiro ano da Escola Normal Primária só poderia ocorrer se o aluno houvesse concluído o ensino primário, assim, certifica-se que o ensino secundário era paralelo à Escola Normal Primária. Esse decreto especifica também, no art. 6, que o primeiro ano das Escolas Normais Primárias deveria adotar o programa do mesmo ano das escolas complementares, assim como o segundo e terceiros anos deveriam adotar os programas das primeiras e segundas séries do Colégio Pedro II. A única diferença, obviamente, é que seriam lecionadas noções breves de pedagogia e psicologia. A nossa análise dos conteúdos das sabatinas na disciplina de língua portuguesa vai ao encontro do que diz Kulesza (1998), citado na seção anterior, acerca da institucionalização da Escola Normal no Brasil, no período de 1870 e 1910: o vínculo entre as Escolas Normais e os liceus, que não era apenas materializado pelos prédios e professores, mas também pelo currículo escolar, ainda que em um período posterior ao estudado por esse autor, o que revela a permanência da concepção tradicional de educação e formação de professores.

Da análise geral dos conteúdos das sabatinas, tanto da disciplina de língua portuguesa quanto das

disciplinas de pedagogia e psicologia, registradas no ‘Relatório do Grupo Escolar ‘Dias Velho’ do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938’ constata-se que a formação docente da Escola Normal Primária do Instituto de Educação de Florianópolis do ano de 1938 é pouco evidenciada. Isso se explica pelo fato de que se observa que há escassa preocupação com a formação do professor em sala de aula, não lhe mostrando o que este vai ensinar e como vai elaborar suas aulas, no caso, de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, prevalecendo na sua formação o ensino conceitual e taxionômico das categorias da língua ao ensino praxiológico. Rodrigues (2014a) denomina esse modelo de formação de professor de língua portuguesa/linguagem de generalista, sendo que

[...] esse conceito revela uma concepção aplicacionista de conteúdos da esfera da ciência [ou da gramática tradicional] para a esfera escolar, em que não se observam as diferenças dos conteúdos da formação do professor e os da formação do aluno na Educação Básica. Assim [...] a tendência é que o futuro professor faça transposições didáticas e não elaborações didáticas quando vai para a sala de aula (Rodrigues, 2014a, p. 5-6).

Halté (1998-2008), autor que analisa, criticamente, o conceito de transposição didática e que propõe o conceito de elaboração didática, destaca que o próprio termo ‘transposição’ comporta a ideia de que se toma um conteúdo (o saber científico) de um lugar (a ciência) para colocar em outro lugar (a escola). Assim, “[...] pelo fato de definir um processo ‘descendente’, do saber científico para o saber escolar, ela [a transposição didática] favorece – até mesmo preconiza – o ‘aplicacionismo’” (Halté, 1998-2008, p. 138, grifo do autor). Já a elaboração didática agencia conhecimentos de outros tipos, além dos científicos. De acordo com o autor, “Arriscando um resumo abrupto, podemos afirmar que, na prática da sala de aula, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento estão literalmente sincretizados” (Halté, 1998-2008, p. 131).

No caso dos dados de pesquisa, observa-se a prevalência da gramática, nos moldes da transposição didática, em que um conteúdo conceitual, por um processo descendente de aplicacionismo, é transportado da gramática tradicional para conteúdo da formação docente do professor primário.

Considerações finais

Após uma breve conceituação de algumas concepções do Círculo de Bakhtin e depois de contextualizar a criação das Escolas Normais

Primárias em Santa Catarina (de modo particular, do Instituto de Educação de Florianópolis), efetuou-se a análise dos conteúdos presentes nas sabatinas das disciplinas de língua portuguesa, pedagogia e psicologia. Em outras palavras, como na concepção dialógica da linguagem a análise das formas da língua ocorre associada a sua dimensão social, fez-se necessário abarcar sucintamente a conjuntura histórica e social da época do dado desta pesquisa. Isso se deu a uma posterior condensação dos conceitos de enunciado, de gêneros do discurso, de cronotopo e de relações dialógicas do âmbito do Círculo de Bakhtin. A análise especificamente foi, por intermédio de um estudo de caso qualitativo de cunho documental, dos conteúdos registrados no dado intitulado 'Relatório do Grupo Escolar 'Dias Velho' do Instituto de Educação de Florianópolis ano de 1938'.

Com a finalidade de dar atenção aos conteúdos privilegiados para a formação de professores do primário da Escola Normal Primária do Instituto de Educação de Florianópolis, do ano de 1938, alguns pontos foram depreendidos: primeiro, o relatório, enquanto enunciado, é um enunciado de um gênero secundário e padronizado, e é um produto da tensão dialética e dialógica existente entre as concepções de formação, os espaços socioculturais e as relações intersubjetivas específicas; segundo, os conteúdos das disciplinas de língua portuguesa, de pedagogia e de psicologia seguiam o modelo tradicionalista de ensino, quer pela concepção de transmissão de conhecimento, como abordado na segunda seção, quer pela concepção do ensino conceitual e taxionômico da língua, numa concepção de transposição didática do conhecimento da gramática tradicional para a disciplina de língua portuguesa; terceiro, ainda sobre os conteúdos dessas três disciplinas, eram generalistas, uma vez que neles prevaleciam o conhecimento enciclopédico e o ensino conceitual desses conteúdos, demonstrando o pouco espaço reservado para a formação do professor de ensino de língua portuguesa; e quarto, salvo as disciplinas de pedagogia e psicologia (estabelecidas para a formação docente), o conteúdo das Escolas Normais Primárias era semelhante ao do ensino secundário da época. Concluímos, dessa maneira, que a formação Normal Primária do Instituto de Educação de Florianópolis, no ano de 1938, era constituída de um currículo geral, de natureza enciclopédica e de ensino conceitual, ao contrário de um currículo voltado para conteúdos

de natureza praxiológica da formação do professor de língua portuguesa. A construção de inteligibilidades sobre os conteúdos de ensino da disciplina de língua portuguesa desse relatório nos permite entrever um discurso e uma concepção de ensino de língua portuguesa que ainda dialoga com a atualidade do ensino de línguas na escola, pois ainda observamos a presença forte desse ensino conceitual e taxionômico na educação básica.

Referências

- Bakhtin, M. [Voloshinov]. (1929-1995). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (M. Lahud & Y. F. Vieira, trad.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1979-2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1975-1988). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. (A. F. Bernardini et al., trad.). São Paulo, SP: Unesp; Hucitec.
- Borgueson, V. S. (2013, junho). *Instituto Estadual de Educação. Educando Sempre*. Florianópolis, SC. Recuperado em 25 novembro, 2014, de http://www.iece.sc.gov.br/images/stories/historico/historico_iece.pdf
- Decreto n. 1.205, de 19 de fevereiro de 1919. (1919). Aprovação do Regulamento e Programa de ensino a Escola Normal, usando a atribuição da Lei n. 1.187, de 05 de outubro de 1917. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123524/Dec%201205%20de%201919%20-%20Programa%20e%20Regulamento%20Escola%20Normal%20SC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935 (1935). (Coleção de Leis, decretos, resoluções, portarias de 1935). Florianópolis, SC: Imprensa Oficial. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133656/Decreto%20713%20de%201935%20SC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944. (1944). Estabelece instruções para as associações auxiliares da escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. Circular n. 42, 10 de maio de 1944. Circulares 1942/1944, p. 122-151.
- Fiori, N. A. (1991). *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicado*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Halté, J. F. (1998-2008). O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, 5(4), 117-139.
- Kulesza, W. A. (1998). A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(193), 63-71.
- Lei n. 38.438, de 15 de outubro de 1827. (1827). Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e

- lugares mais populosos do Império. CLBR, Rio de Janeiro. Recuperado de: http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_28.pdf#page=4
- Moita Lopes, L. P. (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola.
- Rodrigues, R. H. (2001). *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo* (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Rodrigues, R. H. (2004). Análise de gêneros de discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, 4(2), 415-440.
- Rodrigues, R. H. (2014a). O currículo do Curso de Graduação em Letras - licenciatura: os desafios para a formação do professor de língua portuguesa para a educação básica (Vol. 1, pp. 2722-2728). *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e I Colóquio Afro-Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga, PT, 11, 7, 1.
- Rodrigues, R. H. (2014b). Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (Re)discutindo o tema. In E. L. Nascimento & R. Rojo (Orgs.), *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade* (p. 35-54). São Paulo, SP: Pontes.
- Saviani, D. (1983). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2006). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In J. C. Lombardi, D. Saviani & M. I. M. Nascimento (Orgs.), *Navegando pela história da educação brasileira*. São Paulo, SP: Histedbr.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.

Received on March 10, 2016.

Accepted on September 10, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.