



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

**CONFIGURANDO A HISTÓRIA: OS SENTIDOS E A POLÍTICA DO ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL***

**OUTLINING HISTORY: MEANINGS AND POLICIES OF THE TEACHING OF
FOREIGN LANGUAGES IN BRAZIL**

CHAGURI, Jonathas de Paula

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM.
Professor da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de Paranavaí/Fafipa.
Departamento de Letras na área de Língua Inglesa.
e-mail: jochaguri@fafipa.pr.gov.br



Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

Quando pensamos em História, é que podemos nos posicionar sobre as determinações e imposições de sentido do ensino de línguas estrangeiras. É na História que podemos romper com os paradigmas, com as linearidades das construções simbólicas, questionar o que está subjetivo, pois ela traz consigo a ambiguidade do que muda e do que permanece. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo traçar as memórias do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Por meio de uma metodologia documental, procura-se encontrar dados da história do ensino de língua estrangeira (LE) partindo do período do Império e chegando até Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96). Com base na interpretação das narrativas que a História nos apresenta descobrimos como o ensino de LE foi solucionado em vários momentos da nossa história bem como a forma que a LE foi vista na perspectiva de diferentes leis e reformas e o impacto que essas leis e reformas causaram nos períodos em tela.

Palavras-chave: língua estrangeira - contexto nacional - política do ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

History makes people position themselves on the determinations and impositions of the meaning in teaching foreign languages. In History one may rupture the paradigms and the linear ways of symbolical constructions and problematize what is subjective. In fact, History brings the ambiguity of what changes and what remains. The memoirs on the teaching of foreign languages in Brazil are provided. Through documental methodology the historical data on the teaching of foreign languages have been researched from the Brazilian Empire period up to the 1996 Guidelines and Bases of National Education. Aspects on the teaching of foreign languages and the manner certain issues on the subject have been solved at different periods in Brazilian history are discussed based on the interpretation of narratives that History presents. The perspective of different laws and reforms on the teaching of foreign languages and the impact that they caused during the above-mentioned periods will also be investigated.

Keywords: foreign language - Brazilian context - politics of the teaching of foreign languages.





1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da História, houve várias mudanças no cenário do ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil. Elas ocorreram não somente na estrutura desse componente curricular das escolas de ensino fundamental e médio, mas também, na estrutura do currículo escolar que sofreu constantes transformações em decorrência dos aspectos políticos, sociais e econômicos. A História não se organiza pela cronologia, mas ela se organiza pela relação de poder, pela relação de sentidos. É essa relação de poder (política) que determina a escolha de uma língua a ser utilizada numa relação em que “as palavras ganhem sua existência e se concretizem num contexto da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 23).

Assim, de acordo com o pressuposto acima, é que percebemos a necessidade da realização de estudos que se preocupem com as questões políticas e históricas em torno da língua e/ou da LE, rompendo com o paradigma de que a língua não está associada a questões políticas, econômicas e culturais, pois “não existem línguas neutras: todas as línguas estão vinculadas a uma cultura e todo ensino tem implicações ideológicas” (PAES; JORGE, 2009, p. 163).

Desse modo, dentro dos limites deste trabalho, o objetivo principal é recorrer a História do Brasil para sermos capazes de interpretar velhos episódios para descobrir, explorar e projetar novos sentidos que possam produzir perspectivas e atitudes que sejam relevantes na formação e atuação na área de LE e, posteriormente, iniciar uma historiografia, montar uma linha de desenvolvimento contendo informações de relatos esparsos, para que trabalhos posteriores a este possam futuramente ter dados no âmbito acadêmico para se referenciar ao falarmos a respeito da história do ensino de línguas no Brasil.

Partindo desta perspectiva é que nos encorajamos em construir um trabalho em torno da trajetória do ensino de LE no Brasil, partindo da chegada dos Jesuítas e da família real de Portugal durante o Império chegando até a LDB de 1996. Neste sentido, ao percorrermos este percurso histórico veremos que a oferta de LE nas escolas de determinado país não acontece sem haver conflitos na disputa de poder entre os países envolvidos no processo de aceitação para o ensino da LE. O momento de decisão pelo ensino de determinada LE é resultante de





processo intenso de acordos e/ou imposições políticas, ideológicas e culturais no que cerne à escolha pelo ensino de uma ou de outra LE.

Face ao exposto, a história nos possibilita romper com os paradigmas, com as linearidades das construções simbólicas, questionar o que está subjetivo, pois a história traz consigo a ambiguidade do que muda e do que permanece. Por essa razão, é na e pela história que somos capazes de nos posicionar sobre as determinações e imposições de sentido do ensino de línguas estrangeiras em nosso país.

2 HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

2.1 O Ensino de Línguas Durante o Império

Segundo relata Chagas (1967), no Brasil, as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas implantaram, juntamente com o seu modelo pedagógico, o ensino do latim como língua culta e, conseqüentemente, a tradição brasileira possuía grande ênfase no ensino de línguas, principalmente nas línguas clássicas, como o grego e latim.

Ensinava-se a língua, não só por meio do latim, mas também segundo o método das línguas clássicas – *Gramática e Tradução*. Assim, só se valorizavam a leitura e a escrita, fazendo com que a concepção de linguagem fosse deixada à mercê de expressão do pensamento: “quem pensa bem deve expressar-se da mesma forma. É possível encontrar, em manuais do início desse século, lições tratando de itens gramaticais segundo o modelo da gramática latina”, afirma Picanço (2003, p. 27).

A respeito do período colonial, Chagas (1967) nos situa no contexto histórico do ensino de línguas, mostrando que, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. Já as outras disciplinas que incluíam o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas por meio das línguas clássicas, pautadas nos exercícios de gramática e tradução juntamente aos comentários dos autores lidos. Contudo, só depois no final do século XVIII, o francês concorreu com o latim como língua culta, seguido de longe pelo inglês.

Muitos aprendiam naquela época por meio da gramática ou por professores nativos que davam aulas de francês, como “João de Sezarão, do Rio de Janeiro. O Viajante August Saint-Hilaire chegou a conhecer alguns homens, à época da independência, que teriam





aprendido sem terem mestres, conhecendo os melhores autores” (PICANÇO, 2003, p. 27). A língua francesa, apesar de gozar de um *status* enriquecedor na época, às vezes, era considerada uma língua desregrada.

Por servir de veículos aos *ideais revolucionários*, a língua francesa não era muito bem vista, e, muitas vezes foi considerada, pelos habitantes letrados das classes dirigentes, principalmente em regiões onde havia a proclamação desses ideais, uma língua de “libertinos, ímpios e ateus” (PICANÇO, 2003, p. 27). [grifo da autora]

Vale ressaltar que, antes da criação do Colégio D. Pedro II, faltavam escolas públicas no Brasil colonial; conseqüentemente, por essa escassez de instituições públicas de ensino, as instruções escolares se davam em espaços privados, perpassados por valores particulares que constituíam uma reprodução da ordem social e de ostentação que integrava as características das sociedades do Antigo Regime.

Somente com a chegada da Família Real, em 1808, e com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, foi que o currículo da escola secundáriaⁱ começou a dar lugar às línguas modernas, como francês, inglês, alemão e italianoⁱⁱ semelhantemente ao *status* das línguas clássicas.

A noção de uma educação nacional se consolida somente no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II (1837), a primeira escola pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias. Para exercer o seu papel de controle, era preciso que se uniformizassem conteúdos e modelos de avaliação. Portanto, as aulas por disciplinas foram substituídas por classes de alunos e programas de ensino comuns. Neste momento se consolida a ideia de currículo como conjunto de programas, e os do Colégio D. Pedro II se tornaram oficiais (PICANÇO, 2003, p. 28).

Nos programas curriculares oficiais, no modelo de educação copiado da França, com ênfase no ensino clássico e humanista, as aulas de inglês, alemão e francês eram distribuídas nos últimos anos da escola secundária. No Colégio D. Pedro II, o italiano e o francês não faziam parte do currículo. Segundo assevera Picanço (2003), a língua francesa aparece do primeiro ao sétimo ano, a língua inglesa, no segundo ano até o último ano e o alemão é





ensinado a partir do terceiro ano até o sétimo ano. Portanto, em estudos, o francês somava-se no total de sete anos, o inglês, de cinco anos e o alemão, de quatro anos.

Há indícios de que o ensino das línguas era dividido nessa proporção por causa dos ideais de se chegar a uma civilização e modernidade que correspondessem aos anseios dos grupos sociais em um momento específico de afirmação do conceito de nacionalidade e de identidade nacional.

De acordo com o ideário liberal maçônico e/ou republicano, só através da educação era possível transformar o indivíduo em cidadão produtivo e consciente de seus direitos e deveres cívicos, capaz – portanto – de exercer a liberdade propiciada pela cidadania (MORAES, 1998 *apud* PIKANÇO, 2003, p. 28).

Contudo, esse momento de erudição das línguas modernas nesse período é interrompido por problemas surgidos pelo contexto da época. O ensino de línguas modernas durante o Império sofreu dois graves problemas: a falta de metodologias adequadas e problemas de administração.

[...] a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas (LEFFA, 1999, p. 24).

Também durante o Império ocorreu o declínio do ensino de línguas com o desprestígio da escola secundária. Isso é resultado do ensino livre seguido de “exames (os chamados exames de madurezaⁱⁱⁱ, parcelados preparatórios ou de Estado^{iv}), geralmente realizados às pressas e sem qualquer rigor científico” (LEFFA, 1999, p. 25).

Ainda nesse período histórico, não podemos afirmar existir uma estatística exata sobre os aspectos importantes do ensino de línguas, pois muitos deles estão registrados em “decisões locais tomadas pelas congregações das escolas”, conforme nos mostra Leffa (1999, p. 24). O que podemos afirmar são dados a respeito da carga horária semanal de cada língua ensinada (latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano). Disso temos prova por meio de





“leis, decretos e portarias, que mostram uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola” (LEFFA, 1999, p. 24).

Somando os anos de estudo indicados para cada língua, Leffa (1999) pontua que para o número de línguas ensinadas estimava-se uma carga horária semanal de 2 a 3 horas. Esses dados mostram que os alunos, durante o Império, estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário, algumas vezes cinco línguas, e até seis línguas, quando o italiano era incluído. Apesar de o número de línguas ter permanecido o mesmo, a carga horária destinada ao estudo delas foi gradualmente se reduzindo na metade do fim do Império para 36h/estudo.^v

2.2 O Ensino de Línguas na Primeira República

No que tange à relação ao ensino das línguas na Primeira República, pouco sabemos a respeito delas, pois os escritos deixados daquela época não mencionam muitas informações, como acontece no Império. O que sabemos de fato é que, em 1898, as três línguas que aparecem juntas desde o primeiro até ao sétimo ano são o francês, inglês e o alemão.

Nesse período, principalmente com a Reforma de Fernando Lobo^{vi} em 1892, é expressiva uma redução da carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. “Eram 7 anos de francês, inglês e alemão. Com algumas variações este quadro permanece até 1929, quando o curso é reduzido em um ano e se incorpora o italiano ao último período”, conforme salienta Picanço (2003, p. 28). O ensino do grego é deixado de lado, o italiano torna-se facultativo, sendo ensinado somente no último período, e o inglês e o alemão, nas palavras de Leffa (1999, p. 15), “passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo.”

Durante a República, o ensino das línguas configurava uma carga horária de 76h anuais, contudo, em 1925, essa carga horária chega a 29h, menos da metade. Não podemos deixar de mencionar que o número de ofertas das línguas foi aumentado mesmo com a significativa redução de carga horária semanal.

Foi, portanto, ampliado para quatro o número de línguas estrangeiras oferecidas pelas escolas secundárias equiparadas ao Pedro II. Em grau de importância e número de anos, o francês figura em primeiro lugar, depois o inglês, o alemão e o italiano – que permanecerá como parte do currículo só até 1931 (PICANÇO, 2003, p. 28).





De certa forma, o aumento do ensino das línguas e sua redução de carga horária resultaram de alguma maneira na desconfiguração do ensino, ou seja, a frequência às aulas de línguas era livre, e, por isso, o ensino foi substituído por uma prova de estudos. Esse teste, conforme descreve Leffa (1999), era realizado por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior. Diante disso, há forte crítica sobre o ensino nesse período da República, pela qual, por meio das asserções de Chagas (1967, p. 89), percebemos que “se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque o anacronismo dos métodos se aliava à quase-certeza das aprovações gratuitas”.

2.3 O Ensino de Línguas com a Reforma Francisco de Campos

Para corrigir distorções sociais da época, foi mantida a crença de que a escola seria o condutor para focar uma pedagogia que corrigisse certas diferenças na sociedade. Assim, no fim do século XIX, surge a Pedagogia Nova, que tem como objetivo iniciar “os indivíduos rejeitados socialmente, os que possuem deficiências neurofisiológicas, dando origem a uma pedagogia que enfatizava as diferenças individuais e a necessidade de aceitarmos as diferenças” (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 55). Nesta pedagogia se apregoa o deslocamento de certos eixos tais como: do intelecto ao sentimento, do lógico ao psicológico, dos conteúdos para os processos pedagógicos (métodos), do professor ao aluno, do aprender a aprender.

Paralelo ao cenário pedagógico da educação no Brasil em 1930, momento em que Getúlio Vargas toma o poder, foram criados o Ministério de Educação e Saúde Pública, como também, as Secretarias de Educação nos Estados. Com a criação desses órgãos educacionais, alguns dos intelectuais que antes criticavam a conduta do governo anterior sobre as questões educacionais, passam a assumir cargos importantes por todo o país, dando início a uma reforma significativa no sistema de ensino.

De acordo com Fogaça; Gimenez (2007), essa Reforma propunha erguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada. Um dos intelectuais que passaram a compor o novo governo e que desempenhou papel importante na reformulação do sistema educacional foi Francisco de Campos nomeado Ministro da Educação, pelo então





Presidente Getúlio Vargas. Assim, no ano seguinte, em 1931, iniciava-se a reforma do sistema educacional, que ficaria conhecida na História como a “Reforma de Francisco de Campos^{vii}”.

Uma das preocupações que chamava a atenção do então Ministro estava relacionada com a formação secundária, pois era proposto pela reforma que a escola secundária viabilizasse a formação geral e preparação para ingresso no ensino superior.

Segundo o decreto-lei n.º 20. 158, de 30/06/31, o secundário deveria ter uma duração total de sete anos: cinco de formação geral e dois preparatórios. Portanto, quem fosse para os estudos jurídicos deveria receber ênfase, nos dois últimos anos, em Humanidades. Quem fosse cursar Medicina, Farmácia ou Odontologia receberia ênfase nos estudos de Ciências Naturais e Biológicas. E aqueles que quisessem cursar Engenharia ou Arquitetura deveriam aprofundar-se nos estudos de Matemática (PICANÇO, 2003, p. 29).

Naquela época, no que diz respeito ao ensino das línguas, em Humanidades, estudavam-se: português, inglês e latim. Já o alemão era facultativo e o italiano não compunha mais o quadro do ensino das línguas. Desse modo, além das disposições em torno do ensino secundário, a Reforma de 1931 foi apontada como uma das maiores Reformas do Sistema Educacional pela sua padronização no ensino. Consequentemente, isso resultou em programas que fossem obrigatórios em todo o país. Contudo, essa iniciativa só foi intensificada no período do *Estado Novo* (1937-1943).

No dia 1º de novembro de 1937, Getúlio Vargas decretou o fechamento do Congresso e anunciou a Nova Constituição. Em 2 de dezembro de 1937, os partidos foram dissolvidos, iniciando-se, então, o Estado Novo. Redigida por Francisco de Campos, a Constituição de 1937 era baseada na Carta Magna polonesa de *Pilusdski*, recebendo, por isso, a alcunha popular de Polaca. Por meio dos pressupostos de Cotrim (1997), a Constituição de 1937 tinha características como a abolição da liberdade de imprensa, fim dos partidos políticos interventores no Estado e fim do Federalismo.

Para que fosse garantido o funcionamento do novo regime, o governo criou vários instrumentos de repressão e controle. Entre outros, destacavam-se o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, cujas tarefas eram controlar toda a imprensa e determinar o que podia ou não ser publicado. As notícias de greves ou prisões não podiam ser publicadas senão em notas previamente redigidas pelo próprio DIP. Até os telegramas estrangeiros eram





controlados. Esse mesmo Órgão fazia propaganda demagógica do regime, por meio do programa diário transmitido em rede nacional, A Hora do Brasil. Pela pouca audiência dessa programação, o povo alcunhou-a de “A Hora do Silêncio” ou “Fala Sozinho”. A intolerância era total e qualquer oposição ideológica era duramente reprimida.

A repressão ideológica era feita pela Polícia Secreta, chefiada por Felino Muller, que, tal como nos regimes totalitários europeus, se especializou em práticas de extrema violência, torturando e assassinando os indivíduos considerados nocivos à ordem instituída. O novo regime procurou, de todas as formas, anular a influência política do operariado, por meio do enquadramento dos trabalhadores pelo sindicato. A política trabalhista do Estado Novo “seguia a concepção corporativa do fascismo, que consistia na negação da luta de classes e, contrariamente, na formação da colaboração entre elas”, afirma Cotrim (1997, p. 234).

Para encaminharmos a um enunciado concreto e com um fim determinado em torno do espírito deste novo regime – Estado Novo – vale ressaltar que a autonomia sindical foi liquidada pela instituição do Imposto Sindical, recolhido pelo Ministério do Trabalho, para se pagar o pessoal que controlava os sindicatos. Por conseguinte, conforme aponta Cotrim (1997), as consequências foram funestas, pois houve o surgimento dos *pelegos*, que não representavam autenticamente os trabalhadores, mas, sim, os interesses do governo. Ao mesmo tempo, os sindicatos tornaram-se entidades dependentes do Estado e, portanto, facilmente manipuláveis pelo governo.

Diante disso, é significativo mencionarmos, seguido dos dispositivos de Picanço (2003), que Getúlio Vargas formou um governo provisório após o golpe militar, e, nesta perspectiva, a educação era vista como uma das formas de conduzir o Brasil à modernidade, compreendida como o ideal do desenvolvimento europeu e norte-americano. A ideia de que a elite tinha que estar preparada para levar às massas o sentido do desenvolvimento e da industrialização (modernização) foi ratificada pelo sentimento de identidade nacional que era respaldado pela elite.

Notamos, também, que havia preocupação com o aumento das instituições escolares por todo o país. Embora esse aumento fosse significativo, somente nas décadas seguintes as mudanças no ensino secundário vieram a ocorrer devido ao pequeno número de escolas que





era destinado para uma pequena parcela da população. A partir dessa mudança os alunos foram organizados em classes seriadas com duração de cinco anos de estudo.

Naquele período, as escolas primárias e instituições de ensino superior, como as universidades, também foram padronizadas. Tais padronizações salienta Picanço (2003), destinavam-se ao conteúdo trabalhado nas escolas. O Ministério da Educação tinha como preocupação o conteúdo nacional, a história dos heróis e instituições nacionais, como também, noções de brasilidade (educação moral e cívica), foco no catolicismo e uso adequado da língua portuguesa de modo uniforme e estável. As padronizações do sistema de ensino e da uniformização deste no país foram orientadas para fortalecer ainda mais o sentimento nacional. Assim, o governo promoveu o corte do desenvolvimento das minorias étnicas, culturais e linguísticas que se haviam consolidado no Brasil no início do século.

Foram envolvidos quase todos os ministérios, desde o da Guerra até o do Trabalho, passando pelo da Educação e da Justiça. Várias medidas passaram a cercar a liberdade dos colonos, principalmente os alemães. Em ofício enviado ao Ministro da Guerra, o então chefe do Estado-Maior do Exército, General Pedro Aurélio de Góis Monteiro, tenta mostrar os perigos que a presença de núcleos estrangeiros organizados trazia à segurança nacional. No documento, Góis Monteiro atribuiu a dificuldade de *assimilação* dos colonos alemães à *fecunda* consciência patriótica que o grupo preservava, mencionando um ofício da 5ª Região Militar (PICANÇO, 2003, p. 30). [grifos da autora]

Portanto, pode-se afirmar que houve o fechamento de muitas escolas de colônias, como a dos alemães em consequência da repressão feita pelo exército, que resultou em que as escolas colocassem o alemão como segunda língua, obrigatoriamente fazendo com que as crianças de lá fossem alfabetizadas em português.

Além disso, as escolas que permaneceram em funcionamento tiveram professores brasileiros para ali trabalhar por indicação do governo. Apesar de muitos alemães configurarem o cenário nessa época, mesmo que eles tivessem uma boa conduta, a repressão do Estado era maior, atingindo a todos.

É evidente que essa ebulição ao nacionalismo não era tida como problema, mas sim, como algo que deveria ser enaltecido. A questão da nacionalização do ensino era incluída em pauta desde o início do século.





A questão da nacionalização do ensino e das possibilidades de intervenção nos estados e províncias merecia a seguinte reflexão de Afrânio Peixoto em 1917: “Vivemos um século a discutir o direito da [sic] união intervir nas províncias e nos estados, melindrosos de sua autonomia, e não temos brios em melindres de soberania para pedir que países estrangeiros, em nosso território, transformem em seus nacionais os nossos patrícios” (PICANÇO, 2003, p. 30).

Conforme as asserções teóricas acima, era dever das séries iniciais formar brasileiros segundo as tradições nacionais e não as estrangeiras, e isso chegou a afetar o ensino de LE nos cursos secundários. Na década de 1930, a LE ocupou notório espaço ao lado do idioma nacional na escola secundária. Do currículo faziam parte o francês, o inglês e o alemão.

De acordo com o currículo do Colégio, eram: 3 aulas de cada língua na primeira e na segunda séries; 2 aulas de cada língua na terceira; e 1 aula semanal de cada língua na quarta série, em que os alunos teriam aulas de latim e grego. Na quinta e última série ficavam apenas as línguas clássicas. O aluno terminava o curso com 5 anos de francês, inglês e alemão, e dois de latim e grego (PICANÇO, 2003, p. 31).

Caso o aluno se interessasse em prosseguir no estudo das línguas, ele teria que optar por uma área da escola secundária para terminar seus estudos, como o curso preparatório para ingresso no ensino superior. No que diz respeito ao ensino das línguas, que é o objetivo central deste trabalho, a Reforma de 1931 sugeriu mudanças não só ao conteúdo mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Leffa (1999) afirma, no que diz respeito ao conteúdo, que foi dada mais ênfase às línguas modernas, não pelo acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim.

Contudo, a grande mudança foi na metodologia. Em 1901, na França, já havia introduzido um método de ensino para LE, que somente em 1931 foi introduzido oficialmente no Brasil - instruções metodológicas para o uso do método direto, método este que ensinava por meio da própria língua (ouvir, falar, ler e escrever). A compreensão do aluno acerca das regras gramaticais era pelo seu uso e não pela explicação delas. O método indicava “leitura de autores e também de manuais, revistas, almanaques e impressos que possibilitassem ao aluno





conhecer o idioma como ele é utilizado no país de origem” (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 57).

O Método indicado era o *Direto Intuitivo*, que significava o ensino pela língua estrangeira, e não a partir da língua materna como no método *Gramática e Tradução*, conhecido também como Método Tradicional. A finalidade de ensino tinha um caráter instrumental, ou seja, tinha um sentido de acesso a informações veiculadas no idioma estrangeiro. Na verdade, esse método não chegou a ser realmente implantado no Brasil, pois o método Tradicional continuou sendo utilizado – algumas vezes de forma renovada – pelos professores. Conseqüentemente, a finalidade de ensino continuava a ser a formação do *espírito* dos alunos pelo cultivo à boa *literatura* (PICANÇO, 2003, p. 31). [grifos da autora]

É pertinente mencionarmos que para que a Reforma acontecesse no ensino de LE, era necessária a presença de um intelectual que viabilizasse as mudanças necessárias em sua metodologia e conteúdo. Assim, a grande figura em destaque foi o Professor Carneiro Leão que introduziu o método direto, na reforma do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931. O método estava baseado em 33 artigos, dos quais os principais são:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se pra isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país (LEFFA, 1999, p. 16-17).

Diante disso, podemos dizer que a Reforma Francisco de Campos, em 1931, no que concerne ao ensino de línguas, introduziu mudanças significativas a fim de visar não apenas à preparação do aluno para o ingresso à universidade, mas também, à sua formação integral.





2.4 O Ensino de Línguas com a Reforma Capanema

Em consonância às contribuições de Chagas (1967), após a Reforma Francisco de Campos, uma nova reforma instaurou-se no período - a Reforma Capanema, de 1942, que teve importante papel no ensino de LE no Brasil. Apesar desta Reforma, por um lado, ser polêmica por ser de cunho autoritário que “promovesse o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do império”, conforme corrobora Leffa (1999, p. 17), por outro lado, democratizou o ensino, dando a todas as modalidades do ensino médio (secundário, normal, militar, comercial, industrial, agrícola) o mesmo *status*.

A principal finalidade do ensino passou a ser a formação geral, pela qual o curso secundário passou a ser dividido em dois ciclos; *ginasial* e *colegial*. Essas duas divisões propiciaram a repartição do ensino médio em suas modalidades, sendo a *ginasial* com duração de quatro anos, e o *colegial*, de três anos. O segundo ciclo (*colegial*) passou a ser configurado com duas ramificações, uma clássica, que enfatizava o estudo das línguas clássicas e modernas, e outra, científico, com maior ênfase no campo das ciências tais como: matemática, física, química e biologia. Já o curso de preparação para o ingresso dos alunos à universidade passou a ficar em segundo plano.

Sem dúvida, a Reforma Capanema buscou recuperar a tradição clássica, por causa das Humanidades, na formação dos alunos. Por isso, o latim, que antes era ensinado somente na quarta e quinta séries do curso de formação geral, passou com a reforma a ser ensinado nas quatro séries do ginásio. Por sua vez, as LE continuaram ainda ocupando importante valor no programa curricular. Uma das principais mudanças na área do ensino das línguas nesse período foi a “retirada do alemão do currículo oficial das escolas secundárias equiparadas ao Colégio Dom Pedro II, como o Colégio Estadual do Paraná” (PICANÇO, 2003, p. 32).

Diante disso, nos é perceptível que a retirada do alemão como componente curricular nas escolas supracitadas no Brasil não é fruto da Reforma Capanema, de 1942, mas sim, resultado do momento histórico que se configurava com o regime político, instaurado pelo então Presidente Getúlio Vargas.

Segundo assevera Bohn (1997), a História se organiza nas relações de poder e sentidos, e essa relação de poder à política é que determina o entrelaçar dos sentidos da História. Por essa razão, o alemão não passou a ser mais ensinado nas escolas por motivos





políticos da época. Embora os documentos oficiais não mencionem os motivos pelos quais o alemão fora retirado do currículo da escola secundária, é possível entender por que isso ocorreu exatamente nesse período.

A intensificação do processo de nacionalização promovido pelo Estado Novo e o regime autoritário instaurado por Getúlio Vargas, a partir de 1937, resultaram na perseguição às manifestações de grupos de imigrantes que preservavam sua cultura étnica, por meio de suas escolas, que, por sua vez, eram as que tinham melhores condições de profissionalização. Esses grupos eram independentes do governo federal, e, conseqüentemente, este se sentia responsável por esse fortalecimento criado pelos grupos imigrantes. Desta forma, conforme explicita Picanço (2003), como o governo não tinha uma política clara e bem definida para gerenciar algumas regiões do país, esses grupos instalavam-se nessas regiões, dirigiam suas escolas, igrejas e direcionavam suas atividades em torno de sua cultura étnica. Por isso, houve o fechamento dessas escolas e a proibição de manifestação de suas culturas e identidades étnicas, e, como consequência disso, o alemão não tinha mais força, resultando então na sua exclusão da escola secundária.

A língua, como veículo de cultura, era considerada, tanto pelos estrangeiros radicados no Brasil quanto pelo governo federal, como o principal meio de manifestação e manutenção de sua identidade étnica. O aumento da propaganda nazista e das denúncias de vinculação de colonos alemães com organizações do Terceiro Reich serviu de argumento para a política repressiva do governo, através da criação de um estigma que a legitimava aos olhos de quase todos. Desagregar o grupo alemão era garantir a unidade nacional e combater as influências nazistas no território brasileiro (PICANÇO, 2003, p. 32).

Por essa razão, os que estavam encarregados de reformar os programas de ensino da época tentaram vincular todos os conteúdos para a questão do “nacionalismo”, já que se apregoava um ensino nacional voltado ao patriotismo, a fim de defender, entre os estudantes do período, a continuação da história da pátria.

Após a Reforma de 1931, a Reforma Capanema de 1942 procurou seguir as instruções^{viii} em relação à questão metodológica. Segundo os apontamentos de Fogaça e Gimenez (2007), o método recomendado pela instrução era o Método Direto que, por sua vez, enfatizava uma pronúncia prática, embora o ensino de LE não estivesse atrelado a princípios





instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas a princípios educacionais (desenvolver hábitos de observação e reflexão) e a princípios culturais (compreender a cultura estrangeira, sem ignorar a sua própria cultura). Assim, para que esses princípios fossem alcançados, foram tratados aspectos de aplicação pedagógica em sala de aula.

O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais "de preferência ilustrados" dentro e fora da sala de aula, começando com "histórias fáceis" e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados (LEFFA, 1999, p. 18).

As tomadas de decisões quanto à metodologia a ser utilizada pelo professor, as línguas a serem ensinadas, o programa a ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio ficaram centralizados no Ministério da Educação. Algumas dessas decisões, como as línguas a serem ensinadas e o desenvolvimento de cada série e seus conteúdos, deram resultados. Por outro lado, uma das decisões como a metodologia utilizada não teve um bom desempenho, talvez, por “não ter chegado à sala de aula”, afirma Leffa (1999, p. 17). Nesse caminho, a fim de sanar a metodologia não efetivada com sucesso em sala de aula, o Ministério da Educação e as escolas optaram por substituir por uma versão simplificada do método direto, o método da leitura, que era usado nos Estados Unidos.

Consoante à visão de Bakhtin (2006), percebemos que é na e pela História que muitas das inúmeras respostas, que às vezes pensamos encontrar no tempo presente, na verdade, estão estabelecidas nos diálogos entre os diferentes discursos que a produzem. Portanto, na Reforma Capanema, de 1942, quando Leffa (1999, p. 18) nos possibilita compreender que a “metodologia proposta, baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula”, é que tomamos coragem pra continuar nossa reflexão por meio da História, para diagnosticar que, desde tempos atrás, faltavam políticas educacionais ao ensino de LE, não como relação de poder, mas, como relação que representasse uma política que desenvolvesse capacidades de “compreender a si mesmo pela língua do outro, perceber a si pela compreensão da voz do outro, pelo conhecimento da literatura do outro”, como nos corrobora Oliveira (2003, p. 37-38).





2.5 O Ensino de Línguas com a LDB 1961

Desde a criação do Colégio D. Pedro II até 1951, inclusive a Reforma Capanema, no ginásial eram aprendidas duas línguas e no mínimo três no colegial, entretanto, na década de 1960, esse cenário da oferta de LE começa a mudar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/61), publicada no dia 20 de dezembro, “mantém os sete anos do ensino médio, ainda com a divisão entre ginásio e colegial, e inicia a descentralização do ensino” (LEFFA, 1999, p. 18).

Muitas disciplinas passaram a fazer parte das escolhas regionais e locais. Entre elas estavam o latim e a filosofia e aquele sai dos currículos a partir de 1961. Com essa reconfiguração no ensino de LE, Leffa (1999, p. 18) menciona que foi criado o Conselho Federal de Educação, “constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.”

Vale destacar que as decisões a respeito do ensino de LE ficaram a cargo dos conselhos estaduais de educação. Com a LDB de 1961 é sugerida a oferta de uma LE nas escolas onde fosse possível ser ensinada, mesmo em condições de caráter mínimo. Por isso, a Lei transformou a LE numa Disciplina Complementar Comum para Parte Diversificada. Eram assim os Conselhos Educacionais de Educação que configuravam a opção, ou não, das LE no currículo das escolas.

Constam no Núcleo Comum como obrigatórias, segundo o Conselho Federal de Educação: português, história, geografia, matemática, ciências e educação física. Além disso, deveria ser ofertada uma disciplina, definida regionalmente, e outra pela escola. Nestes dois componentes poderiam estar o latim, a filosofia ou a sociologia. Muitas vezes a existência ou não do professor na escola determinava a existência da disciplina no currículo (PICANÇO, 2003, p. 42).

Ao comparar a LDB com a Reforma Capanema, Leffa (1999) afirma que, com a Lei de 1961, o fim dos anos dourados das LE surge, reduzindo o ensino de línguas a menos de dois terços do que era na Reforma Capanema. Em meados do século XX, a partir dos pressupostos da neutralidade científica, baseada em formação técnica como forma de tornar o processo educativo operacional e objetivo ao modo semelhante do trabalho febril (SAVIANI,





1986), surge a pedagogia tecnicista. Nesse prisma, a educação tem o papel redentor de contribuir para a superação da marginalidade na medida em que forma cidadãos eficientes, que podem dar uma contribuição efetiva para a sociedade, aumentando a produtividade econômica. Um aspecto importante nessa pedagogia é o modo como a marginalidade era concebida, pois ela era vista “ineficiente e improdutiva, constituindo-se como uma ameaça ao sistema. O que importa[va] nesta pedagogia [era] o aprender a fazer” (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 58).

2.6 O Ensino de Línguas com a LDB 1971

Para que fosse atendida uma orientação de ensino profissionalizante na educação, a LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, reduziram-se de 12 para 11 anos o ensino no Brasil. Com essa Reforma, os cursos primários passam a ter duração de cinco anos, e o ginásial, de quatro anos, passando a se chamar de Primeiro Grau, com oito anos de duração. O curso científico foi fundido com o clássico e passou a ser chamado de Segundo Grau, com três anos de duração, e o curso universitário passou a ser chamado de Terceiro Grau. Nessa reconfiguração (LDB 1971), o Brasil eliminou um ano de estudo, passando para 11 níveis, que chegam ao Segundo Grau, hoje, denominado Ensino Médio. Por outro lado, outros países europeus e o Canadá possuem no mínimo 12 níveis. A Reforma também enfatiza a formação especial com foco na habilitação profissional.

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

No que diz respeito ao ensino de LE no Brasil, a LDB de 1961 e a LDB de 1971 acarretaram uma diminuição drástica no ensino dela no programa curricular, pois aquela reduziu significativamente a carga horária semanal em 02 ou 03h ao se comparar com a Reforma Capanema que mantinha a carga horária do ensino de LE em 23h/semanais, desde a





Reforma de 1931. A LDB de 1971, ao instituir o ensino para 11 anos e a oferta do ensino profissionalizante, fez “muitas escolas tirarem a língua estrangeira do 1º. grau, e, no segundo grau, não oferecerem mais do que 01h por semana, às vezes durante apenas um ano” (LEFFA, 1999, p. 19).

Com a promulgação da Lei 5.692/71 fica claro que as medidas da política de implantação do inglês como componente curricular nas escolas brasileiras garante um mercado consumidor para os produtos norte-americanos e ingleses, possibilitando uma supremacia ao idioma supracitado, deixando desvalorizado a presença de outras línguas, como o francês, o espanhol e o italiano como disciplinas curriculares das escolas brasileiras.

Nesse período, o inglês, ao ganhar espaço e se solidificar como única disciplina obrigatória nas escolas públicas e privadas do país, necessitava de um método de ensino que atendesse aos objetivos de industrialização do país. Sendo assim, no que tange ao método utilizado para o ensino de LE, o áudio-lingual ou áudio-visual eram os mais indicados para atender às novas exigências do processo de industrialização do país. Semelhante ao método direto, no entanto com embasamento teórico advindo do behaviorismo e de uma concepção estruturalista de línguas, o método áudio-lingual, numa perspectiva instrumental, valoriza a língua como modo de interação social por meio de situações concretas. A partir das asserções teóricas de Fogaça e Gimenez (2001, p. 58), vemos que “o método áudio-lingual, porém, chegou muito timidamente nas [sic] escolas públicas, permanecendo mais restrito ao contexto das escolas particulares de ensino de idiomas.”

O Brasil, na década de 1970, para atender às determinações de organismos financeiros internacionais^{ix} para os países em desenvolvimento^x consolidou a reconfiguração do sistema educacional, por meio da Lei n.º 5692/71, que passara a manter cursos de formação profissionalizante para atender às exigências do mercado que necessitava de mão-de-obra qualificada. Assim, a figura do ensino de LE passou a atender às necessidades do processo de industrialização, deixando de lado as necessidades educacionais que era a formação da unidade do próprio espírito humano.





O papel do ensino de línguas passou a ser fundamentalmente instrumental, não no sentido mais geral de instrumento de comunicação, mas também, e principalmente, no sentido de *ferramenta* própria para certos fins, o que acabou reforçando a opção pela manutenção apenas do inglês nas escolas (PICANÇO, 2003, p. 47)

Na época, a repercussão das mudanças da Lei foi até significativa no sistema educacional, principalmente no que diz respeito ao ensino de LE. A disciplina passava a ser obrigatória no 2º grau e recomendada de 5ª à 8ª série, embora no 2º grau a LE tenha sido reduzida a 01h/semanal de aula e ofertada somente uma vez durante todo o 2º grau.

Indiscutivelmente, conforme aponta Saviani (2006), o aspecto político por trás da Lei n.º 5692/71 não pode ser passado despercebido. Essa Lei completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. Por essa razão, quando o autor nos chama atenção para os aspectos políticos por de trás da Lei, é perceptível que o governo militar tinha mais interesse em formar profissionais do que formar cidadãos que refutassem as ideologias dos períodos anteriores. Econômica e politicamente, o governo militar se preocupava com as instituições de ensino a fim de que elas formassem cidadãos no primeiro modelo (formação profissional) e, de certa forma, atendessem às exigências de qualificação do mercado por mão-de-obra qualificada, pois o país estaria sendo colocado futuramente em uma esfera capitalista pelo momento econômico e político da década 1970, que tomou proporção na reorganização do sistema educacional proposto pela LDB de 1971.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus acenou para uma abertura ampla ao propor a universalização do ensino profissional a [sic] nível de 2º grau em nome do combate à fórmula “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2006, p. 150)

Ao ser diferenciada a terminalidade ideal da real, Saviani (2006) salienta que houve coincidência com a conclusão do 2º grau, da terminalidade real mediante qual ensino profissional poderia ser antecipado aos alunos, as regiões ou as escolas que não tivessem condições de ultrapassar a 8ª, 6ª e até a 4ª séries do 1º grau, a Reforma acarretou uma fórmula de “terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2006, p. 149). Por conta disso, houve a abertura do ensino privado, ao se manter a





discriminação pela defesa do ideal e real por parte dos elitistas. Desse modo, houve crescente uniformização do padrão de escolas privadas no país, o que, conseqüentemente, acarretou na abertura de inúmeras instituições privadas, criando o cenário de que as escolas públicas não tinham qualidade no ensino. E para garantir os interesses dos elitistas por uma escola de qualidade que garantisse o padrão de ensino exigido pelas elites, “inverteu-se no ensino de 1º e 2º graus, a relação público-privado estabelecida ao [sic] nível de 3º grau” (SAVIANI, 2006, p. 149).

Isso tudo ocorrera por motivos políticos e econômicos do período^{xi}, pois, como afirmado anteriormente, o Brasil estava atendendo às exigências de organismos financeiros internacionais, e, a partir de 1964, após o golpe militar, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), passava a receber ajuda financeira e assistência técnica da United States Agency for International (USAID). Esse órgão, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID, no Brasil, tem como missão apoiar os esforços brasileiros em direção ao desenvolvimento sustentável, conforme nos informa Nogueira (1999).

Ainda, de acordo com as asserções desse autor, o surgimento da USAID se deu em 1961, com a assinatura do Decreto de Assistência Externa pelo então Presidente John F. Kennedy, que teve como objetivo central unificar diversos instrumentos de assistência dos EUA, a fim de melhorar o enfoque das necessidades de um mundo em constante transformação. A USAID é um órgão independente do governo federal dos EUA, responsável por programas de assistência econômica e humanitária em todo o mundo. Por meio desse convênio MEC-USAID é que foi implementada a reforma no sistema educacional pela Lei. nº 5692/71, e, conseqüentemente, oferecidos à USAID dados a respeito da situação do sistema educacional brasileiro.

Diante disso, conforme corrobora Nogueira (1999), a reforma do ensino de 1971 da LDB, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, teve como principal objetivo fazer a união das siglas MEC e USAID, simplesmente conhecidos como acordos MEC-USAID cujo objetivo era aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Isso se deu por meio da reforma do ensino que visava estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.





Consoante à visão de Nogueira (1999), o MEC-USAID inseria-se em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Dentro desta perspectiva, a prática pedagógica era altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências à escola que permitiram a ela se revestir de grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando, assim, a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. Desse modo, o capital humano^{xii} seria o componente fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre os países.

Dado que a continuidade socioeconômica exigiu uma ruptura política, esta, inevitavelmente, marcou das duas últimas décadas. Conseqüentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei n.º 4024 cedeu lugar a uma tendência *tecnicista na Lei n.º 5.692* (SAVIANI, 2006, p. 122) [grifos nossos].

Nesse contexto, a ajuda externa para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que desembarcaram no Brasil, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, na verdade estavam preocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas.

Conforme explicita Fávero (2006), na prática, o MEC-USAID não significou mudanças diretas na política educacional, mas teve influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

Vale ressaltarmos que entre a comissão que compunha os MEC-USAID destacam-se: Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de





1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971), a qual discutimos no momento. O GTRU e a Lei nº 5.540/1968 foram as outras reformas implementadas pelo convênio MEC-USAID no Brasil.

As mudanças no aspecto financeiro do país^{xiii} refletiram no sistema educacional, resultando em uma rápida mudança como um todo, e, por conseguinte, esta mudança fez com que o ensino de LE fosse atrelado às novas exigências dos aspectos políticos vinculados ao período.

2.7 O Ensino de Línguas com a LDB 1996

Após 25 anos da LDB anterior, publicou-se a LDB, Lei nº 9.394, no dia 20 de dezembro de 1996. Essa Lei, que está até o presente momento em vigor, trouxe alterações na nomenclatura do sistema da rede de ensino no país. O ensino de 1º e 2º graus passou a ser substituído por ensino fundamental e médio.

A LDB de 1996 também inclui obrigatoriamente uma LE no currículo do ensino fundamental e médio, além de outra, de caráter opcional, no nível médio. Há uma inovação na reforma: a possibilidade de as classes ou turmas serem organizadas “com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (LDB, 1996, p.22, Cap. II, Seção I, Art. 24, Inciso IV).

Por outro lado, na Lei anterior, a 5692/71, a oferta de LE era enfocada à existência de condições para seu ensino. A LDB de 1996, ao instituir a obrigatoriedade de uma LE no ensino fundamental e médio, deixa clara a sua preocupação com a necessidade do ensino de uma LE nas escolas do país: “[na] parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (LDB, 1996, p. 23, Cap. II, Seção I, Art. 26, § 5º).

A preocupação em relação ao método que deve ser utilizado pelos professores nas escolas no país não é mais uma ideia fixa por parte dessa LDB, ou seja, é claro, a partir Dos Princípios e Fins da Educação Nacional do Título II, que o ensino será ministrado nos princípios do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996, p. 14, Art. 3,





Inciso III). Isso se efetivará partindo das Disposições Gerais da Seção I que garantem a flexibilidade curricular.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, p. 21, Art. 23, 1996).

Assim, é perceptível que a LDB de 1996 ampara o ensino de LE no país e permite aos alunos acesso a uma LE no ensino fundamental e médio, e, em caráter opcional, à outra LE no ensino médio. Na verdade, o que precisamos ainda buscar é se as políticas educacionais do ensino de LE, que vêm sendo implantadas no sistema educacional, proporcionam o enriquecimento dos componentes curriculares, neste caso a LE, como também, a formação continuada dos professores para assessorar seu trabalho em sala de aula, como forma de garantir a aprendizagem ao aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até meados do século XX, o ensino de LE tinha objetivos bem diferentes do dos dias atuais^{xiv}, pois, antigamente, desde o Império até a LDB de 1971, a LE era entendida como parte da formação para a própria unidade do espírito humano dos jovens. Atualmente, ela é atrelada a fins de instrumentalização (não no sentido de instrumento de comunicação, mas principalmente no sentido de ferramenta para certos fins determinantes) da entrada do jovem no mercado de trabalho^{xv}, como afirma a mídia em certas reportagens e/ou documentários que tratam da importância em se aprender uma LE com ênfase ao mercado de trabalho. Portanto, podemos dizer que essa transformação na forma do ensino de LE, ocorrida na primeira metade do século XX, afetou a forma de se concebê-la como disciplina escolar.

Considerando esse cenário, a LE, por sua vez, sempre foi e será componente essencial para a educação básica dos brasileiros e precisa ser considerada área de conhecimento tão importante quanto outra qualquer. No Brasil, a mudança dos paradigmas educacionais torna-se perceptível somente a partir dos anos 1950, com finalidades que se voltam mais para o mercado do trabalho do que para uma formação humanística.





Na Reforma Francisco Campos de 1931, o inglês e o francês aparecem como componentes curriculares do curso fundamental, enquanto o alemão é facultativo. Na década seguinte, com a Reforma Capanema de 1942, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, o alemão desapareceu da grade curricular, enquanto o francês e o inglês passaram a ser estudados nos dois ciclos do curso secundário.^{xvi}

A partir de 1961, o aluno podia optar entre o francês e o inglês^{xvii}, transformados em disciplinas complementares secundárias. Mais tarde, depois da Lei 5.692 de 1971, o inglês se tornou a única LE obrigatória na escola secundária, provocando o desaparecimento do ensino de francês. O ensino de LE vincula-se estritamente às determinações do mercado de trabalho, a partir da Lei 5.692 de 1971, e a educação passa a responder apenas aos anseios profissionalizantes; conseqüentemente, o inglês passa a ter sua supremacia no cenário do ensino de línguas, convalidando-se em todo o território nacional como LE oficial dos currículos das escolas públicas e privadas do país com a LDB de 1996.

Assim, ao traçarmos o histórico do ensino de LE no Brasil, notamos que as línguas geralmente ofertadas eram francês, inglês e alemão. Por meio da história, dos sentidos e da política de língua estrangeira foi possível afirmarmos, baseados nas reflexões desenvolvidas neste trabalho, que o ensino de uma LE está diretamente ligado aos aspectos político-econômicos de um país, que, de certa forma, refletem no cenário de poder das potências econômicas mundiais.

Portanto, em face de tudo que foi discutido, explorado, argumentado e analisado neste trabalho, a guisa de fechamento deste estudo, as mudanças ocorridas no cenário político-econômico mundial, a ascensão e o declínio do estudo de determinadas LE começam a aparecer, levando, então, o Brasil a reconfigurar o currículo por conta das tendências político-econômicas que se instauram em determinado período, obrigando as instituições de ensino a se adequarem às novas exigências mundiais de cada época.





REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOHN, H. I. Implementação de uma Política de Ensino de Línguas: a responsabilidade do Estado. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA PROGRESSO DA CIÊNCIA – SBPC, 49º, 1997, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, 1997.
- CHAGAS, R. V. **Didática Especial de Línguas Modernas**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- COTRIM, G. **História Global**. São Paulo: Saraiva, 1997.
- FAVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, vol. 28, p. 17-36, 2006.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. Ensino de língua estrangeira e sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Brasília: Editora UnB, vol. 7, nº 1, p. 51-68, 2007.
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.
- LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Contexturas - APLIESP**, São Paulo: Editora UFPB, nº. 4, p. 13-24, 1999.
- NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda Externa para a Educação Brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.
- OLIVEIRA, Ê. **Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, SP, 2003.
- PAES, M. B. G; JORGE, M, L, S. Preconceito contra o Ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública. In: LIMA, D, C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.
- PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Política e Educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

* Este artigo é uma versão modificada, a partir de um estudo originário de Dissertação apresentada em 2010 ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação do Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Quero também externar meus cumprimentos e agradecimentos ao Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Prof.^a Dr.^a Ângela Mara de Barros Lara e Prof.^a Dr.^a Stela Maria Meneghel, por prestigiarem este trabalho com suas leituras e sugestões, contribuindo assim para o meu crescimento.

ⁱ Foi com a Reforma Educacional de 1855 que a escola secundária começou a valorizar o ensino de línguas estrangeiras modernas.

ⁱⁱ O espanhol, recentemente, conforme a perspectiva histórica passou a ser um componente curricular nas escolas públicas e privadas do Brasil.





- ⁱⁱⁱ Nome do exame final que dava direito a um certificado equivalente à conclusão do curso secundário.
- ^{iv} Um exame feito junto às faculdades e que era exigido para o ingresso nos cursos superiores sem necessariamente serem precedidos por cursos preparatórios.
- ^v No fim do Império, em 1881, o ensino de línguas em horas estudo se configurava com o Latim: 12 horas, Grego: seis horas, Francês: oito horas, Inglês: seis horas, Alemão: quatro horas e o Italiano, quando incluído, três horas. Por outro lado, no início do Império, o ensino de línguas somava-se em 50 horas estudo.
- ^{vi} A Reforma de Fernando Lobo de 1892, que ocorreu durante a Primeira República, refere-se à expressiva redução de carga horária que as línguas estrangeiras sofreram naquele período. Em relação ao método de ensino, apesar de se incluírem as línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano) junto às clássicas (latim e grego), o método ainda se pautava em gramática e tradução sem haver qualquer perspectiva de mudança.
- ^{vii} A Reforma Francisco de Campos foi expressiva no sentido de equiparar todas as modalidades de ensino (médio, secundário, normal, militar, agrícola), democratizando-as e dando o mesmo *status* a todas as modalidades. No que tange ao ensino das línguas, a Reforma preocupou-se com a questão metodológica e indicou o “Método Direto”, que enfocava um ensino contundentemente prático, embora o ensino das línguas estivesse orientado não só para objetivos instrumentais, educativos, mas também culturais.
- ^{viii} Portaria Ministerial 114, de 29 de Janeiro de 1943 (LEFFA, 1999).
- ^{ix} A criação dos organismos financeiros internacionais destina-se a equalizar diferenças entre países que necessitam de recursos financeiros para o seu desenvolvimento. Uma dessas organizações foi o Banco Mundial que assumiu papel de interventor nas políticas públicas de países que a ele recorriam para obter financiamento. Na América Latina, nos anos 1970, o foco foi o ensino profissional, nos anos 1980, a formação de professores leigos, nos anos 1990, a expansão do ensino fundamental. Com o advento das políticas neoliberais, nos anos 1990 e início de 2000, a influência dos organismos internacionais tornou-se explícita e ganhou legitimação por parte do Governo brasileiro. O Banco Mundial chegou ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar era apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas.
- ^x O papel historicamente era de importar mercadorias, como produtos tecnológicos e científicos, produzidos pelos países desenvolvidos.
- ^{xi} Como o Brasil necessitava de recursos financeiros para seu desenvolvimento econômico, os líderes do governo, na época, recorreram ao Banco Mundial (organismo internacional) para pedir tal recurso, e, conseqüentemente, houve uma reconfiguração na educação na década de 1970 para atender à abertura de uma formação profissionalizante que suprisse o desenvolvimento político e econômico do país em prol dos acordos financeiros com os organismos internacionais.
- ^{xii} Em meio à conjuntura atual, marcada pela presença de novo simbolismo cultural, no qual a palavra central passa a ser a “competitividade”, a educação escolar, que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumento de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, segundo os postulados teóricos de Frigotto (1989) para os propagadores da Teoria do Capital humano, tal conceito, deriva-se por incorporar aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação, um “capital humano” que seria o componente fundamental para o desenvolvimento econômico desigual entre os países. O conceito de ‘capital humano’ foi retomado nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neo-liberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva.
- ^{xiii} A economia mundial e, particularmente os EUA, entram em recesso após a crise do petróleo em 1973. Com isso, o Brasil vive a fase do “milagre econômico” que levou o país a um excepcional crescimento econômico ocorrido durante a Ditadura Militar, especialmente entre 1969 e 1973 durante o governo de Emílio Garrastazu Médici. O país começou a viver uma produção febril para a qual se exigia mão-de-obra qualificada para desempenhar funções em linhas de produção e montagens de grandes empresas. Desta forma, o ensino de línguas, neste caso, o Inglês, ganha ênfase em todas as escolas públicas no país para suprir essa crescente demanda no mercado de trabalho por meio da formação rápida em cursos profissionalizantes estendidos a todo o país.
- ^{xiv} Atualmente, o ensino de línguas está vinculado à história e ao mundo social. Assim, os sujeitos estão expostos no mundo por meio do discurso e logo são afetados por ele, contemplando as relações com a cultura, o sujeito e a identidade.





^{xv} Foi empregado o termo *mercado de trabalho* para delinear a ideia de um condicionamento que expressasse a competência e habilidade de forma *individual*, que, pela inserção do país no modo de produção capitalista na década de 1990, exigia das escolas formação estritamente de caráter profissionalizante para mão de obra qualificada e não para formação do próprio espírito humano.

^{xvi} As modalidades de ensino antes eram Ginásial, Clássico e Científico. Após a LDB de 1971 passa a ser ensino de primeiro grau e segundo grau e com a LDB de 1996 são conhecidas hoje como ensino fundamental e ensino médio.

^{xvii} O latim também passou a ser opcional até que desapareceu a sua oferta como componente curricular das escolas.

Submetido: 5.9.11

Aceito: 18.10.11

