

O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história

KATIA BRUGINSKI MULIK

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

e-mail: katiamulik@yahoo.com.br

Resumo: Este ensaio visa a apresentar um panorama histórico sobre a inserção do ensino de línguas estrangeiras no currículo das escolas brasileiras. Embora o ensino do inglês e do espanhol seja referência hoje, a história do ensino de línguas mostra que o grego, o latim, o francês, o alemão e o italiano já tiveram seu espaço no currículo. Nesse percurso histórico é possível observar também que questões políticas sempre estiveram atreladas à incorporação das línguas estrangeiras como disciplinas escolares.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras; currículo escolar; educação brasileira.

Abstract: This paper aims at presenting a historical background about the insertion of the foreign languages teaching in the curriculum of Brazilian schools. Although the teaching of English and Spanish is a reference today, the history of languages teaching shows that Greek, Latin, French, German and Italian have already had their space in the curriculums. Along this historical path it is also possible to observe that political matters have always been attached to the incorporation of foreign languages as school disciplines.

Keywords: Foreign languages teaching; school curriculum; Brazilian education.

Introdução

O ensino de pelo menos uma língua estrangeira (doravante LE) é obrigatório no currículo das escolas brasileiras. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 19), o objetivo do ensino de LE é de criar a “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”. Para isso, estabelece-se uma proposta ligada à “cidadania, à consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos socio-políticos de aprendizagem de LE”. Ressalta-se também a aprendizagem não apenas pela importância, mas por ser um direito dos cidadãos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração

Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL, 1998 p. 19).

Atualmente as línguas que integram os currículos das escolas públicas e particulares de educação básica são o inglês e o espanhol. No entanto, há justificativas de raízes históricas e políticas para que essas línguas sejam inclusas nos currículos. A fim de conhecer essas razões faz-se um resgate na história do ensino de línguas desde o período colonial até hoje, mostrando que razões políticas sempre estiveram atreladas ao ensino de línguas no contexto brasileiro.

O ensino de línguas estrangeiras no período colonial

A história do ensino de LE no Brasil, segundo documento citado nas *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna* (2008), inicia-se no período colonial, tendo como disciplinas dominantes o grego e o latim. Desde o início da colonização, o Estado português se preocupava com a promoção da educação e como isso facilitaria o processo de dominação e expansão do catolicismo. Dessa forma, os jesuítas foram os responsáveis pelo ensino do latim como exemplo de língua culta aos povos que habitavam o território.

Durante a União Ibérica, nos anos de 1581 a 1640, os espanhóis consideraram os jesuítas os principais incentivadores da resistência aos nativos aldeados na demarcação do Tratado de Madri (1750), nas Guerras Guaraníticas. Devido a esse e outros fatores, os jesuítas foram expulsos do território português na América. Em 1759, o Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil, que atribuía ao Estado a responsabilidade da contratação de professores não-religiosos. O latim e o grego continuavam a integrar o currículo, e eram considerados de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado. No ano seguinte, o príncipe D. João VI assina um decreto instituindo a criação de cadeiras de inglês e francês, objetivando melhorias na instrução pública para atender às demandas da abertura dos portos ao comércio. No ano de 1837, funda-se o Colégio Pedro II de primeiro nível secundário, sendo referência curricular para outras instituições por quase um século, pois sua grade era inspirada nos moldes franceses, que era a representação do ideal de cultura e civilização na época. No programa, constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão. Esse sistema manteve-se até o ano de 1929; mais tarde, em 1931 o italiano passou a fazer parte do currículo.

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2 f ¹	-	29
1931	6	-	9	8	6 f	-	-	23

Tabela 1. O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo. Fonte: Leffa (1999).

O ensino de línguas no início do século XX

De raízes europeias, adotada desde a educação jesuíta, a *abordagem tradicional* era base do ensino de LE. Nela, concebia-se a língua como um conjunto de regras, presupondo ao aluno o estudo da gramática com ênfase na escrita. A publicação da obra de Saussure em 1916, *Cours de linguistique générale*, forneceu base para a fundamentação do estruturalismo, que era a corrente linguística predominante na época.

A partir do século XIX e início do século XX, vários fatores marcaram a história da Europa, dentre eles, o aumento populacional, o desemprego, a crise na agricultura e os períodos de guerra e pós-guerra. Com isso, os europeus foram motivados pelas propagandas do governo brasileiro a buscar melhoria de vida no Brasil (cf. COTRIM, 2005). Assim, foram criadas as colônias de imigrantes. No sul do país, principalmente no Paraná, as maiores colônias eram de imigrantes italianos, alemães, ucranianos, japoneses, russos e poloneses.

De acordo com as DCE – LEM (2008), algumas colônias tentaram a preservação de sua cultura organizando escolas para seus filhos, pois o Estado brasileiro não ofertava escolarização para todas as crianças. O ensino da língua portuguesa era tido como língua estrangeira nas escolas dos imigrantes, e o currículo centrava-se no ensino e na cultura dos ascendentes das crianças. Isso ilustra o fato da existência de inúmeras escolas bilíngues no Paraná.

Em meados de 1910, o nacionalismo passou a ter forte influência, envolvendo pessoas e instituições de natureza e posição ideológicas diversas. Nessa concepção, buscavam-se novos padrões culturais, voltando-se também para o campo educacional na tentativa de solidificação dos ideais nacionalistas nas futuras gerações. Para a efetivação disso, em 1917, o governo federal decide fechar as escolas estrangeiras ou de imigrantes criando, no ano seguinte, escolas primárias custeadas pelo Estado. Essa onda nacionalista permaneceu durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, intensificando-se com o golpe em 1937.

¹ f = facultativo.

No ano de 1930, ao assumir o governo brasileiro, o presidente Getúlio Vargas cria o Ministério de Educação e Cultura e as secretarias de Educação nos Estados. Com isso, ocorreram novas reformas no sistema de ensino brasileiro. A primeira delas foi a de *Francisco de Campos* em 1931, assim intitulada em homenagem ao Ministro da Educação. Com a reforma ficam sob responsabilidade da escola secundária a formação e preparação para o ensino superior. Além disso, ocorreu a centralização das decisões de caráter educacional atingindo todas as escolas brasileiras.

Outro diferencial atribuído pela reforma foi o estabelecimento de um método oficial de ensino de LE: o Método Direto. Esse último era baseado na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem tendo como princípio básico a atividade mental em contraposição ao Método Tradicional. Além disso, dava “prioridade ao oral, com uma escuta dos enunciados sem o auxílio do escrito e uma grande atenção à boa pronúncia” (MARTINEZ, 2009, p. 52). O nome *direto* está relacionado à razão de o método induzir o aprendiz ao acesso direto dos sentidos, sem intervenção da tradução, dessa forma, fazendo-o raciocinar na LE.

As autoras Morosov e Martinez (2008, p. 27) descrevem o ambiente de aprendizagem no método direto:

A criação de um ambiente monolíngüístico como tentativa de imitar uma situação de imersão vinha de encontro com o pressuposto de que a total exposição à língua em estudo traria resultados superiores ao trabalho que até então vinha sendo desenvolvido em ambientes escolares.

Segundo Leffa (1999), outro destaque dessa reforma foi o professor Carneiro Leão, que introduziu o método direto no Colégio Pedro II no ano de 1931. Essa experiência foi relatada em um livro, *O ensino das línguas vivas*, citado por Leffa (1999, p. 8) e publicado no ano de 1935. O método baseava-se em 33 artigos destacando os seguintes pontos:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático a ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para 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.

Além de mudanças metodológicas, destacam-se outras medidas tomadas como a divisão de turmas, a seleção de novos professores e renovações nos materiais didáti-

cos. Professores natos ou fluentes na língua-alvo tinham privilégio nas contratações, pois o objetivo do método direto era atingir uma competência semelhante à do nativo.

A identidade nacional era reforçada por meio dos currículos oficiais e conteúdos, favorecendo a valorização da História do Brasil e seus heróis. Mais tarde, em 1942, isso ficou evidente com a *Reforma de Capanema*, atribuindo ao ensino um caráter patriótico por excelência e atrelando a todos os conteúdos a visão de nacionalismo.

As modalidades de ensino médio (normal, secundário, militar, comercial, industrial e agrícola) foram equiparadas, dando a todos os cursos o mesmo *status*. O curso secundário foi organizado em dois níveis: ginásial, de quatro anos, e colegial, de três. O prestígio das LE mantinha-se no ginásio. O francês ainda se sobressaía do inglês; o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do alemão, e o latim permanecia como língua clássica. A recomendação ao uso do Método Direto ainda prevalecia, embora os ideais da reforma estivessem embasados em um ensino com fins educacionais e não apenas instrumentais.

As decisões educacionais passaram a se concentrar no Ministério da Educação e Cultura (MEC), que decidia o idioma, a metodologia e o programa curricular das disciplinas nos estabelecimentos de ensino. O MEC defendia que a LE deveria “contribuir para a formação do aprendiz quanto ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos” (DCE – LEM, 2008, p. 42). Devido a isso, o espanhol, que antes era disciplina restrita, devido à presença de imigrantes da Espanha no Brasil, passou a ser permitido oficialmente no currículo do curso secundário.

O espanhol representava para o governo um modelo de patriotismo e respeito de seu povo a suas tradições e a sua história, a serem seguidos pelos estudantes. Dessa forma, houve maior incentivo ao ensino dessa língua do que ao ensino do alemão, japonês e italiano. O inglês teve seu espaço privilegiado nos currículos por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, mas o francês ainda era mantido por sua tradição curricular.

A intensificação do ensino do inglês manteve-se, devido à dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos, que se tornou evidente durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1940, a produção cultural do país teve seu progresso devido à vinda de professores universitários, militares, cientistas e artistas em missões norte-americanas.

A partir dos anos de 1950 mudanças significativas ocorreram no campo do ensino de línguas devido ao desenvolvimento da linguística como ciência e ao crescente interesse pelo aprendizado de línguas. Apoiados pela psicologia da escola behaviorista de Skinner e Pavlov, os linguistas estruturalistas da época, Leonardo Bloomfield, Charles Fries e Robert Lado trabalhavam com a língua a partir da forma para se chegar ao significado. Assim, a partir dessa visão estruturalista, sistematizaram os Métodos Audiovisual e Áudio-oral, surgidos nos Estados Unidos com a Segunda Guerra Mundial, pois era preciso formar rapidamente falantes de outras línguas.

O Método Áudio-oral pressupunha que todo ser humano é capaz de falar uma segunda língua desde que seja submetido a uma constante repetição de exercícios. Já o Método Audiovisual não se utilizava apenas de sentenças isoladas, sem nenhuma contextualização, mas de diálogos e de outros recursos didáticos como gravadores, grava-

ções de falantes nativos, projeção de slides, cartões ilustrativos, filmes e laboratórios audiolinguais.

Em 1960, outros estudos científicos se fortaleciam e a validade da teoria behaviorista passou a ser questionada. A teoria da Gramática Gerativista Transformacional postulada por Chomsky reestrutura a visão de língua e de aquisição. Para ele, a língua não poderia ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos, pois a língua é dinâmica e criativa, um sistema de comunicação com noções de um falante e um ouvinte ideal, concebida como parte do sujeito que nasce com um sistema linguístico internalizado.

Retomando a discussão entre língua e fala, Chomsky propôs a teoria *inatista* de aquisição de linguagem. Nessa teoria o autor postula que o ser humano nasce com determinadas capacidades que serão desenvolvidas com o tempo. Ele cria os conceitos *competência* (aquilo que sabemos) e *desempenho* (o que fazemos com o conhecimento adquirido). Petter (2008, p. 15) discorre sobre esses termos:

A *competência* linguística é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância. O *desempenho* corresponde ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que ele diz, pressupostos sobre atitudes do interlocutor etc.

Em oposição ao modelo *inatista*, o psicólogo Jean Piaget, na década de 1970, desenvolveu a abordagem cognitiva e construtivista, na qual a aquisição da língua é entendida como resultado de interação entre organismo e ambiente, em assimilações e acomodações. Essas são motores para a aprendizagem, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência. A adaptação intelectual depende do equilíbrio entre essas duas.

O sistema educacional brasileiro, desde a época de 1950, via-se responsável pela formação de seus alunos para o mundo do trabalho. Em face às exigências do mercado, o ensino de humanidades foi sendo substituído por um currículo mais técnico, ocorrendo reduções na carga horária de LE.

No ano de 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 (LDB) a qual dá origem aos Conselhos Estaduais constituídos de 24 membros, com notável conhecimento e experiência em educação, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, responsáveis agora pela inclusão ou não acerca das LE nos currículos. Com essa lei, fica determinada a não-obrigatoriedade do ensino de LE no colegial e a instituição do ensino profissionalizante, compulsório, substituindo os cursos clássico e científico. O latim foi praticamente retirado do currículo, o francês teve sua carga semanal reduzida e o inglês passou a ser mais valorizado devido à demanda do mercado de trabalho.

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12e/ou	-	-	6	18

Tabela 2. O ensino das línguas de 1942 a 1996. Fonte: Leffa (1999)

Apesar de ter sido promulgada numa época em que o ensino de línguas em vários países se encontrava em alta devido ao lançamento do primeiro satélite, a redução da carga horária do ensino de LE foi de pelo menos 2/3 do que havia sido durante a Reforma Capanema.

Dez anos mais tarde, após a tomada do governo brasileiro pelos militares, é promulgada uma nova lei, a LDB 5.692/71. O ensino passa a ser reduzido de 12 para 11 anos. Agora o 1.º grau passa a ser de 8 anos e o 2.º de 3 anos. A habilitação profissional ganha destaque, e a legislação desobriga a inclusão de LE nos currículos de 1^{os} e 2^{os} graus. Sob a ideia de um “falso” nacionalismo, prega-se que a escola não seja “porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira (DCE - LEM, 2008 p. 45)”, evitando assim, o aumento da dominação ideológica. Assim, o ensino de LE passa a ser um instrumento das classes favorecidas, já que a grande maioria não tinha acesso a esse conhecimento.

No dia 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a primeira LDB instituída, é promulgada a LDB n. 9.394. Agora a nomenclatura 1.º e 2.º graus passa a ser Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. É instituído, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma LE, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição. O mesmo acontece com as séries do ensino médio, que passam a adotar o ensino de uma LE de caráter obrigatório, mas dentro das disponibilidades da instituição de ensino. A ideia de único método de ensino a ser adotado foi deixada de lado, e o princípio do ensino de LE baseava-se na “pluralidade de ideias e concepções ideológicas” (Art. 3.º, Inciso III, apud LEFFA, 1999). As turmas puderam ser organizadas em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, baseados na idade e competência, entre outras formas de organização firmadas pelo interesse do processo de aprendizagem recomendado pela instituição.

Uma nova língua no currículo

No dia 05 de agosto de 2005, é promulgada a Lei n.º 11.161, dispondo sobre o ensino de língua espanhola nas séries de educação básica com prazo de implementação de cinco anos a partir da criação da lei.

- Art. 1.º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
- §1.º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

Com isso, o MEC e as Secretárias de Educação (SEED) ficam responsáveis tanto pela ampliação de ofertas de cursos superiores para a formação de profissionais nessa área, como pela capacitação de profissionais, já no exercício de sua profissão com cursos de formação continuada. Fica sob responsabilidade desses órgãos também a produção de materiais didáticos da disciplina.

Considerações finais

A partir desse panorama apresentado verifica-se que o ensino e a escolha da LE a ser inserida no currículo estão intrinsecamente ligados a interesses políticos e econômicos. Além disso, as concepções de língua afetam diretamente os métodos de ensino dessas línguas. Compreender as justificativas que levam a inserção de uma língua no currículo é algo primordial para que os professores de línguas entendam melhor o seu papel e a função que a língua que ensinam representa para o contexto social em que atuam. A história do ensino de línguas traz algumas problematizações que são essenciais para a elaboração de uma fundamentação teórica e metodológica coerente para o ensino de LE no contexto escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COTRIM, Gilberto. *História global: Brasil e geral*. Volume único. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2011.

LEI n.º 11.161. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em 10 de julho de 2011.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística, in: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008, vol. I.

Artigo recebido em 25/07/2011

Aceito para publicação em 27/02/2012