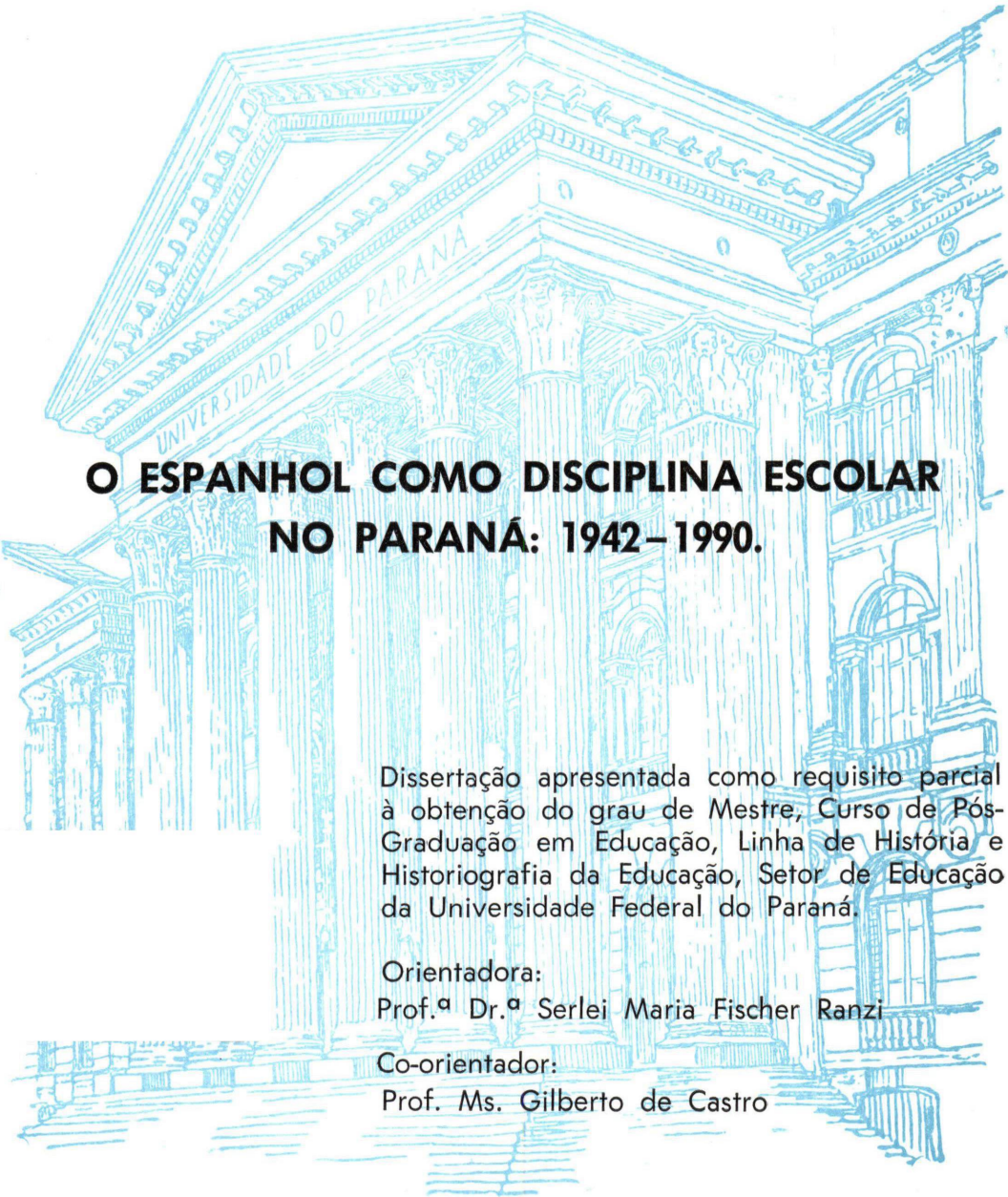


DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO



**O ESPANHOL COMO DISCIPLINA ESCOLAR  
NO PARANÁ: 1942–1990.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de História e Historiografia da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Serlei Maria Fischer Ranzi

Co-orientador:

Prof. Ms. Gilberto de Castro

CURITIBA

2000

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

## **O ESPANHOL COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO PARANÁ: 1942–1990.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de História e Historiografia da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:

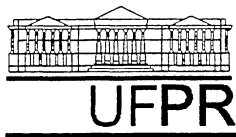
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Serlei Maria Fischer Ranzi

Co-orientador:

Prof. Ms. Gilberto de Castro

CURITIBA

2000



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

Defesa de Dissertação de **DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO**  
para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> SERLEI MARIA FISCHER RANZI; DR<sup>a</sup> ARLENE ANÉLIA RENK E DR. CARLOS ALBERTO FARACO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “ **O ESPANHOL COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO PARANÁ: 1942-1990**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores

DR<sup>a</sup> SERLEI MARIA FISCHER RANZI (Presidente)

DR<sup>a</sup> ARLENE ANÉLIA RENK (Membro Titular)

DR. CARLOS ALBERTO FARACO (Membro Titular)

Apreciação

*Serlei Aprovado*

*Arlene Renk aprovada*

*Carlos Alberto Faraco*



Curitiba, 05 de março de 2001

*[Handwritten Signature]*  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

Ao

Rodrigo, meu filho, que com tão pouca idade já domina as regras do jogo e brinca com as vozes dos heróis e vilões que povoam sua cabecinha.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Serlei M<sup>a</sup>. Fischer Ranzi, por ter apostado na possibilidade de que aquele projeto se transformasse nesta dissertação; pela orientação segura e ao mesmo tempo curiosa por novas fronteiras teóricas, imprescindíveis para a realização deste trabalho; e, especialmente, pelo carinho e amizade em todos os momentos.

Ao Professor Ms. Gilberto de Castro, pela constante interlocução e incentivo nas minhas buscas teóricas; por ter-me apresentado uma forma nova e instigante de pensar a linguagem e a cultura, inspiração para este trabalho; e, especialmente, pela adorável parceria durante a elaboração desta dissertação.

Às minhas entrevistadas, que se dispuseram a nos trazer, em suas memórias, as pessoas, as impressões, as reflexões e os fatos, que elas viveram e conheceram como presente e que agora tentamos explicar como passado.

Aos Professores Doutores Carlos Eduardo Vieira e Marcos Levy Albino Bencostta, bem como aos colegas, pelas leituras e contribuições na reelaboração do projeto e durante o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor Dr. Carlos Alberto Faraco, pelas questões importantes e precisas feitas na ocasião da banca de Qualificação, e que, sem dúvida, contribuíram para a escrita final desta dissertação.

À minha família pelo carinho e incentivo, e, principalmente, à minha mãe por ser uma avó carinhosa e companheira, e pela dedicação no trabalho de transcrição das fitas.

Ao Professor – e amigo – Altair Pivovar pela leitura minuciosa.

Aos meus amigos pelo carinho e alegria.

E, especialmente, a meu filho, Rodrigo, e seus amigos *Power Rangers*, *Homem-Aranha*, *Batman*, *Tai* e seus companheiros, que nunca descansam na eterna luta do bem contra o mal, pela alegre e ruidosa companhia durante todas as etapas deste trabalho.

*Por palavra do outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna, ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer palavra que não seja a minha). Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra) .*

Mikhail Bakhtin

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	v
<b>RESUMO</b> .....	iv
<b>RESUMEN</b> .....	iiiv
<b>ABSTRACT</b> .....	iiiv
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>Capítulo 1. A constituição do espanhol como disciplina escolar no embate com as demais línguas estrangeiras</b> .....	21
1.1. As línguas estrangeiras e o ideal de erudição .....	21
1.2. O ensino de línguas e os ideais de modernidade e ‘desprovincianização’ .....	32
1.3. A redemocratização e a opção pela diversidade .....	48
<b>Capítulo 2. O normativismo nos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil: o estudo dos grandes mestres do idioma segundo o modelo das línguas clássicas</b> .....	66
2.1. A concepção normativa segundo o modelo das línguas clássicas .....	67
2.2. O estudo dos grandes mestres do idioma nos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil .....	72
<b>Capítulo 3. O modelo estrutural nos livros didáticos editados no Brasil e a permanência do normativismo no ensino de língua estrangeira: da leitura dos autores consagrados à ênfase no estudo da oração</b> .....	100
3.1. O normativismo e as fontes teórico-científicas do modelo estrutural .....	100
3.2. Os livros didáticos e a apropriação dos pressupostos estruturalistas .....	110
<b>Capítulo 4. A abordagem comunicativa no Paraná e as primeiras tentativas de apropriação do novo enfoque pelos professores e autores de livros didáticos de espanhol no final da década de 80</b> .....	140
4.1. Da crítica ao estruturalismo à Abordagem Comunicativa: a apropriação do discurso contra o audiolingualismo pelos professores de espanhol, no final da década de 80, e a definição de novos pressupostos para o ensino de línguas .....	140
4.2. A abordagem comunicativa no Paraná, na segunda metade da década de 80: as representações do novo enfoque e as primeiras tentativas de aplicação de pressupostos comunicativos na elaboração de livros didáticos para o ensino de espanhol .....	152
<b>CONCLUSÃO</b> .....	171
<b>FONTES</b> .....	175
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	181

## LISTA DE FIGURAS

1. Desenho sobre o descobrimento da América.(ALZOLA, 1953, p.18) .....	77
2. Foto da cidade de Buenos Aires. (CALLEJA ÁLVAREZ, 1946, p. 13) .....	85
3. Desenho sobre o tema do poema <i>Calma</i> . (BÉCKER, 1958, p. 28) .....	88
4. Foto de mulheres espanholas. (CARVALHO e CARNEIRO, 1969, p. 56) ..	118
5. Desenho que acompanha o tema <i>horas</i> . (FRIGÉRIO, 1981, p. 60) .....	122
6. Desenhos que acompanham os diálogos da unidade didática 1, <i>Una presentación</i> . (FRIGÉRIO, 1977, p. 10-11) .....	127
7. Desenhos que acompanham os diálogos da unidade didática 2, volume 2, <i>La casa de Juanito</i> .(FRIGÉRIO, 1977, p. 20-21) .....	129
8. Desenho que acompanha o texto da unidade didática 2, volume 2, <i>En la sala</i> . (FRIGÉRIO, 1977, p. 29) .....	131
9. Desenho que acompanha o texto <i>Nuestra ciudad</i> (FRIGÉRIO, 1977, p. 112) .....	132
10.Desenho que acompanha diálogo da unidade 1 (PARA EMPEZAR A, 1992, p.12).....	148
11. Atividade do livro de exercícios (PARA EMPEZAR A, 1992, Libro de ejercicios, p.17) .....	149
12. Atividade do livro de exercícios (PARA EMPEZAR A, 1992, Libro de ejercicios, p.47) .....	149
13. Desenho de sala de aula para atividade oral. (PEDRAZA JIMÉNEZ e RODRÍGUEZ CÁCERES, 1989, p. 11) .....	166
14. Desenho que acompanha texto <i>Me llamo Jorge</i> . (PEDRAZA JIMÉNEZ e RODRÍGUEZ CÁCERES, 1989, p. 18) .....	168



## RESUMO

Análise do processo de consolidação do espanhol como disciplina escolar, no Paraná, entre 1942 – quando o idioma aparece pela primeira vez no currículo oficial da escola secundária brasileira –, e 1990 – quando o idioma se consolida como componente curricular após passar por períodos distintos com relação à sua presença nos programas escolares das décadas de 60, 70 e 80. Tendo como referenciais as recentes investigações no campo da história das disciplinas e as atuais discussões realizadas no interior da História Cultural sobre como aproximar-se da escola como *lugar de cultura*, esta investigação estabelece como seus eixos os aspectos *legal*, *teórico* e *escolar*. Para explicar o primeiro baseia-se principalmente na análise das reformas curriculares, usando fontes orais e escritas. As fontes orais são resultantes do trabalho realizado com o depoimento de professoras e pessoas envolvidas com o ensino de espanhol no período, com o propósito de reconstituir tendências e experiências comuns, num contexto ideológico e sociocultural específico. Como fontes escritas foram usados os textos de leis, decretos, resoluções e portarias (federais e estaduais), programas curriculares, artigos de jornais, revistas acadêmicas, palestras, livros didáticos de espanhol e orientações pedagógicas, além do depoimento escrito de uma das professoras entrevistadas. Defende-se a hipótese de que o alemão, que sempre esteve nos currículos, fora retirado dos programas oficiais, em 1942, por conta da intensificação do processo de nacionalização promovido pelo governo, que via na língua o principal foco de resistência das comunidades de imigrantes a ela relacionadas. Como o conteúdo privilegiado pelos professores de línguas estrangeiras era composto pela literatura consagrada e noções de “civilização”, e, na época, o mercado editorial da Espanha já era grande, o espanhol apresenta-se em condições de figurar ao lado do francês e do inglês como disciplina escolar. O espanhol permanece no currículo até 1961 quando a indecisão do governo em tornar obrigatório, ou não, o ensino de mais de uma língua na escola secundária provocou a paulatina diminuição da carga horária das línguas estrangeiras, agravada, em 1971, com a criação dos cursos profissionalizantes. Com o processo de redemocratização do país, os professores organizam um amplo movimento pelo retorno da pluralidade de oferta de línguas estrangeiras nas escolas. Esse movimento resultou na criação dos CELEMs (Centros de Línguas Estrangeiras Modernas), no final da década de 80. Para explicar como o aspecto *legal* se relaciona com o *teórico* e o *escolar*, a investigação baseia-se nas mudanças metodológicas apontadas nos programas curriculares e representadas primeiro pela substituição dos métodos Tradicional e Direto por métodos Estruturalistas, e depois pelos embates entre estes métodos e os da Abordagem Comunicativa, que se consolida no final da década de 80. Além das fontes já citadas, esta etapa da investigação teve como principal foco de análise os livros didáticos de espanhol. Com base no contraponto feito a partir das idéias do Círculo de Bakhtin, as análises mostraram que o componente sistêmico e normativo da língua tem sido o eixo em torno do qual se organiza praticamente toda a ação pedagógica no ensino de espanhol como disciplina escolar.

## RESUMEN

Análisis del proceso de consolidación del español como disciplina escolar en Paraná, entre 1942 – cuando el idioma surgió por primera vez en el currículo oficial de la escuela secundaria brasileña –, y 1990 – cuando el idioma se consolida como componente curricular, después de pasar por períodos distintos con relación a su presencia en los programas escolares de las décadas de 60, 70 y 80. Teniendo como referenciales las recientes investigaciones en el campo de la historia de las disciplinas y las actuales discusiones realizadas en el interior de la Historia Cultural sobre como aproximarse de la escuela como *lugar de cultura*, esta investigación reconoce como sus ejes el aspecto *legal, teórico y escolar*. Para dar cuenta de explicar el primero, la investigación se fundamenta principalmente en el análisis de las reformas curriculares, usando fuentes orales y escritas. Las orales son resultantes del trabajo realizado a partir de una entrevista con profesoras y personas relacionadas con la enseñanza del español en el período, con el propósito de reconstituir tendencias y experiencias comunes, en un contexto ideológico y sociocultural específico. Como fuentes escritas fueron utilizados los textos de leyes, decretos y demás documentos oficiales, programas curriculares, artículos de periódicos, revistas académicas, ponencias, libros didácticos de español y orientaciones pedagógicas, además de una entrevista por escrito de una de las profesoras. Se defiende la hipótesis de que el alemán, que siempre estuvo en los currículos, pasa a no figurar más en los programas oficiales, a partir de 1942, a causa de la intensificación del proceso de nacionalización promovido por el gobierno, que veía en la lengua el principal foco de resistencia de las comunidades de inmigrantes a ella relacionadas. Como el contenido privilegiado por los profesores de lenguas extranjeras era compuesto por la literatura consagrada y nociones de “civilización”, y , en esa época, el mercado editorial de España ya era grande, el español se presenta en condiciones de figurar al lado del francés y del inglés como disciplina escolar. El español permanece en el currículo hasta 1961 cuando la indecisión del gobierno de tornar obligatoria la enseñanza de más de una lengua en la escuela secundaria provocó la disminución de la presencia de las lenguas extranjeras, agravada, en 1971, con la creación de los cursos profesionalizantes. Con el proceso de redemocratización del país, los profesores organizan un amplio movimiento por la vuelta de la pluralidad de oferta de lenguas extranjeras en las escuelas. Tal movimiento resultó en la creación de los CELEMs (Centros de Lenguas Extranjeras Modernas) a finales de la década de los 80. Para explicar como el aspecto *legal* se relaciona con el *teórico* y el *escolar*, la investigación se fundamenta en los cambios metodológicos señalados en los programas curriculares y representados primero por la sustitución de los métodos Tradicional y Directo por los métodos Estructuralistas, y luego por los embates entre estos métodos y los de la metodología Comunicativa, que se consolidó a finales de la década de los 80. Además de las fuentes ya mencionadas, esta etapa de la investigación focalizó principalmente el análisis de los libros didácticos de español. Con base en el contrapunto hecho a partir de las ideas del Círculo de Bajtín, el análisis mostró que el componente sistémico y normativo de la lengua ha sido el eje alrededor del cual se organizó prácticamente toda la acción pedagógica en la enseñanza del español como disciplina escolar.

## ABSTRACT

This is a research into consolidation process of Spanish language as school subject in Paraná between 1942, when, by the first time, Spanish arose on official curriculum of Brazilian high school, and 1990, when this language was consolidated after distinct moments in relation to its presence at educational program in the 60, 70 and 80's. This research has as its main axis the *lawful*, *theoretical* and *educational* aspects, and it uses as references recent research on History of Subjects and topical discussions achieved by Cultural History about approaching school as a place of culture. In order to treat the lawful aspect, this research is mainly based on investigation into official curriculum reforms. In this way it is using oral and written sources. Those oral sources were fulfilled with statements of teachers and other people involved with Spanish teaching during the period, in order to reconstitute common tendencies and experiences over the specific ideological and socio-cultural context. Law texts, decrees, resolutions and lodges (from federal and state governs), curriculum programs, newspaper articles, academic data, presentations, didactic Spanish language books and pedagogic orientation were used as written sources, besides a wrote statement from one of the interviewed teachers. This research defends the hypothesis that German language was took off from the official programs (1942) because a nationalization process promoted by the government, which identified German language as the main cultural resistance focus of German immigrant communities. In that way, Spanish language presented conditions to stand besides French and English as school subject because the contents privileged by foreign language teachers were composed by canonical literature and "civilization" notions, and also because, in that time, publisher business in Spain was already large. Spanish language remained in official curriculum until 1961 while government indecision about obligation of more than one language caused a slow decrease of time frame for foreign language teaching in the school. This situation was aggravated in 1971 with professional courses creation. Teachers had organized a large movement towards return of plural offer of foreign language in schools together to redemocratization of the country. CELEMs (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) creation, in the end of the 80's, was result of that movement. In order to explain how lawful aspect is related to theoretic and educational aspects, this research is based on the changes of methods aimed at substitution of Traditional and Direct methods by Structuralist ones and, after that, by Communicative method consolidated at the late 80's. Besides the already aimed investigation sources this topic had as main focus Spanish language didactic books. Based on a comparison with Bakhtin Circle ideas, the results of the analyses showed that the systemic and normative elements of language have been the axis that virtually organized all pedagogic action on Spanish teaching as school subject.

*Somente no conjunto do plurilingüismo de uma época, as linguagens isoladas, seu papel e seu verdadeiro sentido histórico se revelam totalmente, da mesma forma que o significado final e último da réplica isolada de um diálogo qualquer só se revela quando esse diálogo já está terminado, quando tudo foi dito, isto é, apenas no contexto de uma conversa completa e acabada.*

Mikhail Bakhtin

## Introdução

A idéia de que no Brasil só se fala uma língua tem sido foco das preocupações de muitos pesquisadores. Primeiro, porque do ponto de vista sociolingüístico nenhum país seria monolíngüe, ainda que o mito faça parte do imaginário de muitas nações. Segundo, porque a História tem revelado momentos de verdadeiro plurilingüismo, considerando-se que desde a época da colonização as línguas indígenas e européias formaram um mosaico de vozes e culturas no território brasileiro<sup>1</sup>. Isso representava, de certa forma, um problema para os governantes, que passaram a valorizar o português como língua nacional. Durante o Estado Novo várias foram as tentativas de normatizar o seu ensino por todo o país. O mito do monolingüismo ganhou força quando se fez necessário criar signos que identificassem o sentimento de brasilidade. Parece que “nunca de fato houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural” (SCHARTZMAN, 1984, p. 72).

Neste cenário, as relações entre a língua materna e as línguas estrangeiras, na escola, nem sempre são de tolerância mútua. Ora é a língua nacional querendo se preservar da *invasão* da palavra estrangeira, ora são os pressupostos de ensino de língua estrangeira tentando evitar as transferências da língua materna. E estas relações se complicam ainda mais se pensarmos que não são poucos os brasileiros para os quais a língua das nossas gramáticas e dicionários é uma verdadeira língua estrangeira. Numa postura monológica, fechadas em si mesmas, as línguas são vistas como sistemas autônomos, sem relação entre si.

Contrariamente a isso, algumas propostas curriculares têm configurado, recentemente, uma tendência que pretende superar a postura monológica dentro da escola. Nesse sentido, as autoras da proposta curricular de 1990, do Estado do Paraná, afirmavam acreditar que:

através do confronto com o novo, com a língua do outro, e vale dizer, com a

---

<sup>1</sup> Com relação à época colonial ver VILLALTA (1997). Segundo CAVALCANTI (1999, p. 388), ainda hoje, no Brasil, é possível localizar áreas bilingües e de certa forma ‘bidialetais’ onde “alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua [convive] lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão”.

cultura do outro, esse aluno terá mais facilidade em se posicionar, reconhecendo a situação geográfica, econômica e cultural de seu próprio país ao enxergar e respeitar as diferenças entre duas culturas” (PARANÁ/SEED, 1990, p 190)

Para que possamos caminhar nesta direção e superar a centralização ideológico-verbal, devemos primeiro definir o que é monolingüismo, entendendo, ao mesmo tempo, o que seria o plurilingüismo.

Vemos, para isso, uma importante contribuição nas idéias de BAKHTIN, que define plurilingüismo como toda estratificação interna de uma língua nacional, resultante da estratificação social da comunidade de que faz parte. Esta seria a condição básica, de acordo com o autor, para o desenvolvimento do romance como um gênero discursivo. Desta forma,

a estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. E é graças a este plurilingüismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orquestra todos os seus temas, todo o seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo. (BAKHTIN, 1998, p 74)

Pode-se dizer, portanto, que a diversidade lingüística, tal como a concebe BAKHTIN, é muito mais que a simples variedade de línguas nacionais claramente definidas entre si. Sua verdadeira identidade se encontra na estratificação social. O solo fértil, a que se refere o autor, se constitui no diálogo entre estas várias vozes que compõem o cenário plurilíngüe de uma dada realidade social. É do diálogo entre estas vozes que se nutre o romance, configurando assim o discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens. Assim, o plurilingüismo só pode existir quando as linguagens deixam de se ignorar mutuamente e passam a servir de fundo dialógico umas às outras. Somente desta forma pode-se superar a perspectiva monológica, isto é, a superação da “descentralização ideológico-verbal só ocorrerá quando a cultura nacional perder seu caráter fechado e autônomo, quando ela tomar consciência de si entre as outras culturas e línguas”(Ibid, p. 166).

Desta forma, para que o aluno possa aprender mais sobre si ao entrar em contato com o outro, com a língua do outro, com a cultura do outro, é necessário que as línguas, quando confrontadas na escola, funcionem como as linguagens do plurilingüismo, entendidas por BAKHTIN “como espelhos que apontam um para o

outro, cada um dos quais refletindo a seu modo um pequeno pedaço, um cantinho do mundo”. E que esse confronto, de duas línguas, de culturas materializadas em linguagens, possa fazer adivinhar e captar, “através dos seus aspectos mutuamente refletidos, um mundo muito mais amplo, com muito mais planos e perspectivas do que seria possível a uma única linguagem, um único espelho” (Ibid, p. 204). Mas, para que isso aconteça, é necessário termos claro que estamos trabalhando com línguas vivas e, portanto, em constante processo de mudança.

Entendendo-as desta forma, acreditamos ser importante refletir sobre suas relações e mediações criadas dentro do ambiente escolar, para além das questões puramente lingüísticas. Até porque, a maioria das investigações existentes sobre o ensino de línguas estrangeiras raramente discute como ela tem se relacionado com a escola, as demais disciplinas escolares e as disciplinas afins no âmbito acadêmico.

As pesquisas, neste campo, geralmente não ultrapassam as fronteiras dos problemas lingüísticos de aquisição, de busca do método mais adequado ou propostas para o aprimoramento de certas práticas de sala de aula (leitura, produção oral e produção escrita). Segundo MOITA LOPES (1999, p. 424)<sup>2</sup>, “nota-se uma preponderância da análise de questões de ensino aprendizagem de LEs, inicialmente, de uma perspectiva de aplicação de princípios da Lingüística ao ensino, em que o que ocorre em sala de aula não é considerado e, posteriormente, dentro da tradição de pesquisa de diagnóstico e de intervenção em sala de aula, em que o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula é levado diretamente em consideração”.

Mesmo quando lançam um olhar para o passado, o foco destes trabalhos continua sendo o conjunto de métodos e conteúdos, tratados isoladamente como construtos teóricos independentes dos contextos em que se realizam. O livro *Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens*, de Maria Antonieta Alba CELANI (1997), por exemplo, é uma coletânea de artigos que tratam das origens de vários pressupostos teóricos da metodologia de ensino de línguas em autores do final do século XIX e início do XX, como SWEET, PALMER, FRIES e LADO. Focando

---

<sup>2</sup>Este artigo de MOITA LOPES faz parte de um número especial da revista DELTA (ABRALIN) sobre os últimos 30 anos de pesquisa em várias áreas da linguística. Neste artigo, MOITA LOPES cita os tópicos de pesquisa típicos em LE no BRASIL. a) Ensino/aprendizagem de qualquer aspecto da LE, excluindo leitura, produção escrita, compreensão oral e ensino através de computador, b) Leitura, c) Formação do professor de línguas; d) Descrição de algum aspecto sistêmico da LE; e) Análise de erros/interlíngua; f) Análise contrastiva entre a LE e o português, e) Análise da interação oral em sala de aula; g) Avaliação de material didático; h) Produção escrita, i) Planejamento de cursos; j) Compreensão oral; k) Aquisição de L2; l) Elaboração de material didático, m) Análise do discurso/pragmática em LE; n) Construção da identidade em sala de aula; o) Ensino de LE por computador; p) Testagem.

questões atuais da área em diálogo com estes autores, os artigos que compõem esta coletânea não tentam recuperar a forma como estes pressupostos foram assimilados pelos professores, autores de livros didáticos etc. A maior contribuição do livro está nas evidências, reveladas no interior dos artigos, de uma relativa permanência das propostas metodológicas destes autores do início do século até os dias de hoje.

Mais um exemplo deste tipo de aproximação ao aspecto histórico está no livro *História de la enseñanza del español como lengua extranjera*, de Aquilino SÁNCHEZ (1992), em que o autor procura relatar, sob a perspectiva metodológica, como se sucederam os vários períodos do ensino do espanhol como língua estrangeira, desde a sua consolidação como língua nacional, na Espanha reconquistada, até o século XX, mais precisamente até o início da década de 90. Além de apresentar os pressupostos teóricos das abordagens metodológicas, SÁNCHEZ faz um importante trabalho de análise de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira editados na Espanha, em alguns países europeus e nos Estados Unidos. No entanto, não era seu propósito entrar nos meandros da aplicação destes manuais nas escolas e nos institutos de idiomas.

Outro trabalho que recupera historicamente alguns dados importantes sobre o ensino de línguas é a dissertação de mestrado *Ensino de inglês pela abordagem comunicativa no primeiro e segundo grau*, de Osvaldo SOWECK (1987). Nela, o autor recupera, nos capítulos 2, 3 e 4, um pouco da história das metodologias de ensino. O principal objetivo de sua investigação é discutir os pressupostos fundamentais da abordagem comunicativa no ensino de línguas, mas acaba fazendo uma boa revisão teórica também da abordagem estruturalista. Nessa mesma perspectiva, em 1988, Vilson J. LEFFA publicou um artigo sobre as metodologias de ensino de línguas estrangeiras localizando-as no tempo e espaço. O detalhamento, principalmente de propostas que quase não tiveram repercussão assim como daquelas que durante algum tempo se tornaram hegemônicas, faz de seu artigo uma referência. Ele apresenta alguns dados sobre a assimilação ou não das metodologias no Brasil, mas o seu objetivo não é entrar na questão curricular ou da escola.

Acreditamos que uma investigação inserida no campo da história das disciplinas, como a que estamos nos propondo neste trabalho, pode revelar outros aspectos, além dos metodológicos, que estão envolvidos no processo de desenvolvimento e consolidação da língua estrangeira como disciplina escolar. Buscando compreender melhor a constituição do espanhol como disciplina escolar,



encontramos respaldo neste novo campo de pesquisa da História da Educação, que trata da história das disciplinas e objetiva explicar as transformações por que passaram os saberes escolares ao longo do tempo.

Para desenvolver alguma investigação neste campo de pesquisa, é necessário considerar os fatores que determinam sua existência, sejam eles culturais, políticos, sociais ou econômicos. “O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências no campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade” (SANTOS, 1990, p. 27).

A explicação de todos estes fatores, no entanto, escapa às possibilidades deste trabalho. Mesmo levando em conta suas interdeterminações, buscamos privilegiar os aspectos relacionados às políticas educacionais tanto no que diz respeito à oferta das línguas estrangeiras como disciplinas escolares, tendo como foco central o espanhol, quanto no que se refere à escolha das metodologias de ensino. Nesse sentido, privilegiamos, sobretudo, os aspectos culturais que, ora reiteram estas políticas, ora resistem a elas e as renovam, mas que sem dúvida fazem parte de suas escolhas.

Para pensarmos a trajetória de consolidação do espanhol como disciplina escolar precisamos nos localizar também no interior das discussões atuais no campo da História.

As reflexões de Jacques LE GOFF (1990, p. 9) sobre os debates no interior da História revelam que ao mesmo tempo que se faz a crítica à história-relato, à história-testemunho, esse tipo de fazer histórico passa por uma espécie de renascimento. Para o autor, a partir da prática de coleta e seleção de documentos escritos, fazendo deles testemunhos, a história superou os limites do tempo e da oralidade como forma tradicional de transmissão do passado. Essa prática deu origem a uma nova noção de fato histórico, que deixou de ser um objeto dado e acabado e passou a ser o resultado da construção do historiador.

Da mesma forma, os historiadores, hoje, fazem a crítica à antiga noção de documento. Para os profissionais da história, o documento “não é um material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (Id.). A noção de documento passou a abrigar, além de textos escritos e objetos arqueológicos, a palavra nos depoimentos dos arquivos orais, os gestos e comportamentos dos etnotextos.

Relativizaram-se também a noção de tempo e duração. O tempo, para LE

GOFF, é a matéria fundamental da história, que a partir das contribuições da filosofia, de dados da ciência, da experiência individual e coletiva passou a trabalhar com as noções de duração, tempo vivido, tempos múltiplos e relativos, tempos subjetivos ou simbólicos, ou seja, os tempos da memória. “O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta” (Ibid., p.12).

Estas renovações no campo da História são sentidas em todas as suas subdivisões. Para Antônio NÓVOA, os desafios que a História enfrenta hoje são exatamente os mesmos que enfrenta a História da Educação. Em geral, a complexificação dos problemas continua gerando discussões no aspecto teórico, a diversidade de interpretações possíveis provoca adesões e resistências a novas metodologias, novos problemas são propostos. No entanto, para CAMBI (1999, p. 34), se o “pluralismo e conflitualidade, indecisão e incerteza são certamente características fundamentais do fazer história hoje, inclusive em educação”, o conflito/diálogo no campo histórico/educativo não possui ainda um espaço consolidado.

Predominam ainda perspectivas de pesquisa tradicionais (ideológicas, sobretudo) ou girando em torno de um único eixo metodológico, às vezes um tanto banalmente narrativas, ao passo que seria necessário dar vida a um pluralismo mais intenso de leituras e de modelos, de maneira a realizar aquele confronto de interpretações pelo qual se pode atingir a verdade: a aproximação de uma compreensão dinâmica (aberta e policêntrica) dos eventos histórico-educativos. (CAMBI, 1999, p. 34)

Estas mudanças no fazer histórico-educativo, sentidas como urgentes e necessárias, corresponderiam à sugestão de Roger CHARTIER “de deslocar o enfoque de uma ‘história social da cultura’ para uma ‘história cultural da sociedade” (NÓVOA, p. 12). De certa forma, VIÑAO FRAGO concorda com CHARTIER desde que não se entenda a cultura como um sistema unitário e uniforme e que não se compreenda a história social como independente da cultural e vice-versa. Por isso, para ele, “não seria demasiado dizer, parafraseando Richard Schoenwald, que a história social é sempre história cultural, a história cultural história social, e que ambas são enfim somente história”(VIÑAO FRAGO, p. 3)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Este texto de FRAGO está originalmente em espanhol. Todas as citações feitas aqui foram traduzidas e são de nossa inteira responsabilidade .

Esclarecendo estas sobreposições, CHARTIER (1988) propõe algumas questões interessantes. Para o autor, os fatores responsáveis pelas mudanças observadas no interior do trabalho histórico não seriam nem a crise das ciências sociais, nem a ‘mudança de paradigma’. Tais mudanças, segundo suas afirmações, estão ligadas a um distanciamento, nas práticas de pesquisa, em relação aos princípios de inteligibilidade que predominaram nas últimas décadas, citando-se, entre eles, o projeto de uma história global, a definição territorial dos objetos de pesquisa e o primado do recorte social.

No campo educativo, este distanciamento sugerido por CHARTIER e indicado por NÓVOA seria o responsável por criar novas formas de olhar a escola que, historicamente, tem sido vista “como um ‘lugar de cultura’: primeiro numa acepção idealizada de aquisição dos conhecimentos e das normas ‘universais’, mais tarde numa perspectiva crítica da inculcação ideológica e de reprodução social” (NÓVOA, p.15). Em ambas as situações, no entanto, não há preocupação com o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, na sua relação com as demais manifestações culturais que conflitam dentro de uma mesma sociedade. Para VIÑAO FRAGO (p. 8), “afirmar que a escola – entendido este termo em seu sentido amplo – é uma instituição, é uma obviedade. Também o é dizer que existe uma cultura escolar. Precisamente porque a escola é uma instituição é que podemos falar de cultura escolar, e vice-versa”.

Para NÓVOA, a escola tem estado sob o olhar macro das sobredeterminações do mundo exterior. E aqui lembramos novamente as considerações de Franco CAMBI sobre as pesquisas em História da Educação, que têm estado atadas a eixos metodológicos únicos, ou à margem, quando trazem novas perspectivas de leitura para novos/velhos objetos.

Nesse sentido, “a história das disciplinas escolares procura situar, através da análise das diferentes práticas docentes e das grandes finalidades que presidiram a elaboração das disciplinas, o núcleo duro de uma história da educação renovada” (Dominique JULIA apud NÓVOA, p.15). Nossa investigação se enquadraria, em parte, na perspectiva renovadora de JULIA, já que o foco de nossas análises são, não exatamente as práticas, mas as finalidades de ensino e as políticas educacionais, relacionando a questão metodológica às escolhas feitas por estas políticas.

A importância da história das disciplinas para uma renovação das temáticas da História da Educação também se revela nas reflexões de CHERVEL (1990, p. 219):

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação.

Algumas das questões que estão presentes nesta investigação giram em torno de qual tem sido o espaço da língua estrangeira como disciplina escolar, e que finalidades justificam sua presença, manutenção ou obrigatoriedade nos currículos das escolas do ensino Fundamental e Médio, desde o início da década de 40. Definidos os espaços, interessa-nos saber, especificamente com relação ao espanhol, quais foram os métodos e conteúdos privilegiados, de alguma forma, por estas finalidades de ensino. Resta saber, ainda, que línguas estrangeiras estiveram presentes nas escolas, e principalmente o que representava a escolha de algumas delas dentro da comunidade escolar, assim como quem eram os professores, em cada época, e qual era o seu papel na definição das finalidades, métodos e conteúdos de ensino.

Levando em conta as recentes discussões em História da Educação, buscamos nos aproximar da escola como campo de investigação através de alguns dos aspectos a ela relacionados: disciplinas escolares, currículos, tempo e espaço. Para isso tomamos como referência os ‘três pontos de vista’ apontados por VIÑAO FRAGO: *o teórico* (as propostas de pedagogos, inspetores e professores); *o legal* (as normas que regulam esta questão); e *o escolar* (o que ocorre nas instituições escolares). Ainda que não coincidam sempre, estes três aspectos estão em constante interação produzindo influências recíprocas e permitindo

captar as discontinuidades e rupturas, as inércias e persistências, a diversidade de práticas, os elementos determinantes da dita diversidade e, por último, a tripla natureza da distribuição do trabalho escolar como meio disciplinador, mecanismo de organização e racionalidade curricular e instrumento de controle externo; isto é, como aspecto básico ao mesmo tempo condicionado por e condicionante da cultura escolar. (VIÑAO FRAGO, p. 16)

A partir destes três aspectos, podemos justificar a escolha do período estudado – 1942 a 1990 –, considerando: 1. as reformas curriculares ocorridas no período; 2. as

mudanças na perspectiva metodológica entre a década 40 e os anos 60/70, e entre a década de 70 e os anos 80/90. Este recorte se justifica pelo fato de ter sido na reforma de 1942 que o espanhol foi introduzido pela primeira vez no currículo da escola secundária. Até esta data, as línguas geralmente ofertadas eram o francês, o inglês e o alemão.

Nesta época, no Colégio Estadual do Paraná, por exemplo, a professora Maria de Lourdes Vítola se responsabilizava pela cadeira de espanhol. O professor Francisco FRIGÉRIO, que começou a atuar em 1949, deu aulas de espanhol no Colégio até o final da década de 80. Após a aposentadoria da professora Maria de Lourdes, ele passou a ser o único professor de espanhol concursado pelo Estado até a sua aposentadoria.

Ao mesmo tempo, foi em meados da década de 40 que começaram a se firmar os pressupostos teóricos de uma nova proposta metodológica para o ensino de línguas que ficou conhecida como *Audiolingual* e teve grande adesão nas décadas posteriores. No final da década de 70, no entanto, os pressupostos dos métodos audiolinguais, marcadamente estruturalistas e neo-behavioristas, começam a ser questionados. Novos pressupostos teóricos, baseados na sociologia, na semântica gerativa, na lingüística textual e na análise do discurso, fundamentavam as propostas metodológicas de uma abordagem de ensino que ficou conhecida como *Comunicativa*. No final da década de 80, esta, já consolidada, viria a fundamentar os *Projetos de conteúdos essenciais mínimos do 2º grau: línguas estrangeiras modernas*, e principalmente o *Currículo Básico do Estado do Paraná*, ambos documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação e publicados em 1989.

Olhando este período do ponto de vista *legal* das reformas curriculares, vemos que a língua estrangeira nem sempre foi um componente obrigatório dos programas escolares. No Ensino Médio, ela se manteve nas escolas equiparadas ao Colégio D. Pedro II até 1960, e apenas em 1976 ela se tornou obrigatória para todas as escolas do país. Da mesma forma, a não-obrigatoriedade e apenas *recomendação* da oferta de língua estrangeira no Ensino Fundamental deu origem a situações muito diferentes com relação ao seu lugar nos currículos e seu papel na educação.

No Estado de São Paulo, por exemplo, segundo COSTA (1987, p. 9), a resolução que regulamentava a lei 5692/71 para o ensino Fundamental “causou dificuldades de interpretação e de implementação em vários estabelecimentos de ensino”. A Secretaria de Estado da Educação (SP) publicou uma Resolução (SE nº

1/85) que, entendendo que “o rendimento escolar do aluno em Língua Estrangeira, para fins de promoção”, seria feito “apenas com base na apuração de assiduidade”, definia a língua estrangeira como simples “atividade” escolar.

Em algumas regiões do país, a língua estrangeira só seria ministrada em uma ou duas séries do Ensino Fundamental. Em outras (como no caso de Brasília e, posteriormente, no final dos anos 80, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo), a língua estrangeira foi colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário escolar e, algumas vezes, fora da escola<sup>4</sup>.

Se esta indefinição comprometia a presença de línguas como francês e inglês nas escolas do Paraná, no caso de línguas como espanhol, alemão e italiano chegou a impossibilitar a contratação de professores destes idiomas para atuar no Ensino Médio e Fundamental e a afetar a procura por estas habilitações nos cursos de Letras do Estado.

No Estado do Paraná, a oferta do componente curricular Língua Estrangeira passou a ser obrigatória no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) desde a publicação do *Currículo Básico do Estado*, em 1989. Até este período, nas escolas onde ela estava presente, oferecia-se praticamente apenas o ensino da língua inglesa.

A partir de meados da década de 80, como resultado das ações dos professores organizados em associações<sup>5</sup>, começaram a ser criados os CELEMs (Centros de Línguas Estrangeiras Modernas). Nestes centros passaram a ser oferecidos espanhol, francês, italiano e alemão, com algumas variações – ucraniano, polonês, japonês e árabe –, de acordo com a cultura local e a possibilidade de contratação de professores na região. O descrédito no aprendizado do inglês curricular fez com que crescesse o número de alunos interessados em aprender outras línguas. Na época da criação do CELEM, a língua mais procurada era o francês. Ainda assim, o italiano, o alemão e o espanhol também passaram a ser uma opção ao inglês, mas faltavam professores.

Em 1982, o espanhol, assim como o italiano e o alemão, volta a ser oferecido como opção de língua no vestibular da Universidade Federal do Paraná. Essa foi uma reivindicação feita principalmente por professores da Associação de Professores de

---

<sup>4</sup> Análise feita pelos autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira na versão preliminar, levando em conta dados fornecidos pelas secretarias de Estado.

<sup>5</sup> Sobre a importância destas entidades, MOITA LOPES (1999, p. 425) esclarece que: “Tem um papel importante no desenvolvimento da área de LEs no Brasil, a criação, relativamente recente, de várias associações de professores de LEs (inglês, francês, espanhol, alemão, etc.). Até a metade dos anos 70, conforme Gomes de Mattos (Gomes de Mattos & Wigdorsky, 1968) indica, os encontros de professores eram organizados pelas escolas de línguas”.

Espanhol e das demais línguas estrangeiras, pois até aquele ano as provas eram realizadas em inglês ou francês apenas. Essa medida, junto com a criação dos Centros de Línguas, provocou o aumento do interesse pelo ensino de outras línguas além do inglês. Em 1986, depois de muitos anos, realizou-se um concurso para professores de espanhol, francês e alemão no Estado. Em 1988 outro concurso foi realizado, desta vez incluindo o italiano.

A procura pelo espanhol aumentou significativamente em relação às outras línguas. Além dos CELEMs do Estado e dos Institutos de Idiomas, muitas escolas, a partir de meados da década de 90, passaram a adotar o espanhol, junto com o inglês, como disciplina escolar. O MERCOSUL, tratado comercial assinado em 1992, é apontado, tanto por professores como por alunos e outros profissionais, como um dos principais fatores, ainda que não o único, na determinação deste aumento.

Portanto, a busca de erudição ou a finalidade basicamente instrumental do ensino de línguas eram fatores que não garantiam ao espanhol um espaço definitivo no currículo das escolas, sendo na maioria dos casos preterido em favor de outras línguas, principalmente o francês e o inglês. No final da década de 80, porém, outros fatores acabaram reafirmando a sua importância cultural e o seu papel na educação.

Para dar conta de nos aproximarmos do tema a partir dos três pontos de vista apontados por FRAGO (o *teórico*, o *legal* e o *escolar*), durante o período estudado, selecionamos como fontes os livros didáticos adotados pelos professores e os textos – de decretos e portarias federais e estaduais, a LDB de 1961, a lei 5692, entre outros documentos – que regularam as reformas curriculares do período, assim como suas interpretações publicadas em documentos oficiais. Além disso, selecionamos artigos de jornais e revistas como *Gazeta do Povo*, *Correio de Notícias*, *Revista Ilustração Brasileira* e boletins da antiga Secretaria da Educação e da Cultura do Estado, por fornecerem dados importantes, às vezes não mencionados nos textos oficiais. Desta forma:

Somente, repito, uma consideração global de uma série ampla de textos e de autores que tratem, durante um período dilatado, um tema concreto, pode facilitar uma história das concepções teóricas, crenças e idéias que definem um campo intelectual, assim como das diferentes posições e estratégias de seus componentes dentro do mesmo e em relação com dito tema. O importante, desde esta perspectiva, não é o dito neste ou noutro texto concreto, ou por este ou outro autor, salvo casos significativos, senão a posição de tais textos e autores no conjunto de um campo de idéias sobre uma questão relevante. (VIÑAO FRAGO, p. 7)

Da mesma forma, reservamos um espaço importante, também, para o depoimento de pessoas envolvidas pessoal ou profissionalmente com o ensino de espanhol durante estas quatro décadas. As entrevistas foram realizadas em locais de trabalho ou na residência das entrevistadas. No total, foram feitas entrevistas com quatro professoras de espanhol: Deucélia La Banca, Nair Nodoca Takeuchi, Terumi Koto Bonnet Villalba, Regina Celi Gomes de Oliveira (a professora Regina Celi foi entrevistada por duas razões: primeiro por também ser professora e, segundo, por ter sido aluna do professor Frigério).

Além destas quatro professoras, entrevistamos a senhora Thereza Frigério (esposa do falecido professor Frigério), a professora Sandra Poli, ex-coordenadora do CELEM no Paraná, e a professora Stela Maris Vellozo de Almeida, que foi responsável pelas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Francês, Italiano e Espanhol, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná durante as décadas de 70 e 80. Com exceção da entrevista feita com a professora Nair Takeuchi, que além de uma conversa informal, sem gravação, preferiu responder às questões por escrito, as demais entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, tornando-se fonte para este trabalho.

Desta forma, a intenção de reconstituir tendências comuns num contexto ideológico e histórico-cultural ganha respaldo com a contribuição destes depoimentos. Nos discursos produzidos pela expressão da memória, encontramos experiências comuns que nos ajudam a compreender, entre leis, métodos e práticas escolares, as representações que definem e delinham a trajetória de consolidação da língua estrangeira como disciplina prevista nos currículos, no interior de uma cultura escolar.

Nesse sentido nos parece importante apresentar cada uma de nossas entrevistadas, tentando entender, desde o início, as suas relações com o tema de nossa investigação:

A professora Deucélia La Banca, licenciada em 1971, só pôde começar a atuar como professora de espanhol em 1982, na UFPR. Em seguida assumiu as aulas de espanhol do Colégio Estadual do Paraná, quando o professor Frigério se aposentou. Coordenou o CELICEP (Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná) e foi professora efetiva da Área de Espanhol do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no período de 1990 a 1996. Segundo a professora, o seu padrão “era, na época, de Português, então eu [...] fiquei à



disposição da Universidade no governo do Ney Braga [...]. Eu era paga pelo Estado, e com autorização do Estado eu assumi as aulas na Federal. Aí que eu comecei a trabalhar com o espanhol” (DEUCÉLIA, 03/04/00).

A professora Nair Takeuchi foi professora de espanhol nos três níveis de ensino. Seu maior período de atuação foi como professora da área de espanhol do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, da UFPR, onde se aposentou. Foi presidente da Associação de Professores de Espanhol por duas gestões, de 1987 a 1991, período em que se consolidava o CELEM.

Comecei a atuar como professora de Língua Espanhola no início de 1973, nos três níveis: na 5ª série do primeiro grau no Colégio Estadual Dr. Francisco Azevedo de Macedo e no Sagrado Coração; no 2º grau no Colégio Estadual Lamenha Lins, para o curso de Técnicas de Turismo e no 3º grau, na Universidade Federal do Paraná[...]. Atuei 3 anos nas escolas de 1º e 2º graus acima mencionadas e 25 anos na Universidade Federal do Paraná. (NAIR, 27/09/00)

A professora Terumi, também licenciada em espanhol pela Universidade Federal do Paraná, começou a atuar antes mesmo de terminar o curso. Como já era formada em inglês, pode prestar concurso para o departamento e em seguida, em 1971, começou a trabalhar. Foi professora, também, durante a década de 80, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O concurso que eu fiz foi em 71. Eu já era formada em Letras, mas não era formada em espanhol ainda, mas como no edital só pedia, assim, como requisito, ‘diplomada em Letras’, eu pude fazer o concurso e fui aprovada [...]. Isso foi de 71 a 79 quando eu pedi rescisão de contrato, por motivos pessoais [...] Aí eu fiquei um ano e meio como professora substituta, que ali [na UFRGS] chamavam de professor colaborador e depois houve o concurso, então eu entrei para a carreira. (TERUMI, 03/10/00)

A professora Regina Celi começou a aprender espanhol em casa, com o pai (o professor Frigério), e depois como aluna do Colégio Sagrado Coração, na década de 60. Começou a atuar como professora de espanhol preparando alunos para o vestibular. Formada em Administração de Empresas, começou a dar aulas na Faculdade de Estudos Sociais (FESP), substituindo o professor Frigério, em meados da década de oitenta.

Começaram a aparecer alunos particulares por causa do vestibular. Então na ocasião meu pai não tinha tempo disponível, e perguntou se eu queria pegar esses alunos, para instruí-los para o vestibular ... e foi o começo. Daí, quando ele estava lecionando na faculdade, uma ocasião surgiu um congresso de professores no Rio

de Janeiro e ele perguntou se eu não queria substituí-lo durante três dias, e como eu tinha curso superior, fui autorizada através da faculdade e adorei a experiência, creio que me saí muito bem, os alunos também gostaram e foi, bem dizer, um começo assim (REGINA, 05/09/00)

A D. Thereza Frigério, esposa do falecido professor Francisco Frigério, acompanhou-o durante toda a sua carreira, inclusive nas viagens de estudos que fez à Espanha durante os anos de 1961 e 1962. De acordo com o seu depoimento, o professor Frigério era descendente de italianos e poloneses, mas foi pelo idioma dos espanhóis que ele, segundo suas palavras, se “apaixonou”. Em 1946 ele começou a dar aulas de línguas e “nunca mais parou”:

[ele] estudou no Estadual[. ], naquele tempo, o Ginásio[. ], que era ali, ainda, na Ébano Pereira[. ] E depois tirou o curso de Línguas Neolatinas, na Faculdade de Filosofia [ ] E já em seguida começou a trabalhar, desde 1946. Foi professor do Colégio Senhor Bom Jesus, durante 27 anos, professor de latim e espanhol no Colégio Sagrado Coração[. ] Professor de português no Instituto de Educação durante 35 anos e professor de espanhol no Colégio Estadual também por 35 anos Foi professor também da Fundação de Estudos Sociais Acho que foram quinze anos Ele dava espanhol também no curso de Comércio Exterior (D. THEREZA, 31/08/99)

A professora Sandra Poli, licenciada em francês, foi presidente da Associação de Professores de Francês na década de 80, e coordenadora do CELEM – desde sua criação até o início de 2000. Segundo seu depoimento, começou a atuar muito cedo como professora. Com 18 anos passou a dar aulas de francês em um colégio do Estado, antes mesmo de se formar: “Com 18 eu já tinha um bom conhecimento de francês [...], eu passei no Vestibular para o francês e comecei numa escola pública pelo meu conhecimento de francês, e porque eu já dava aula, e tinha falta de professor” (SANDRA, 06/04/00).

A professora Stela Maris, formada em Francês pela UFPR na década de 60, começou ministrando aulas no Colégio Estadual do Paraná. Mais tarde, como professora de Didática e Prática de Ensino de Francês, Italiano e Espanhol, manteve contato com o 1º e 2º graus.

Eu fiz concurso para o Estado por volta de 65, e daí eu dei aula no ginásio e, na época, no segundo grau (havia aí várias opções CL, CR). Aí então encontrei o professor Frigério, [...] fui coordenadora de francês por duas vezes, duas gestões [ ] E aí é que tive contato com o professor Frigério e outros professores Então depois, na Universidade, tive sempre contato com o 1º e 2º graus por causa da Prática de Ensino. Fiz muita Prática de Ensino no Colégio Estadual (STELA MARIS, 02/11/00)

Feitas as apresentações, acreditamos ser importante esclarecer como entendemos a educação e de que forma trataremos as relações estabelecidas entre vida e trabalho, ou seja, entre o individual e o coletivo. Compreendendo a educação como uma prática social, assumimos uma postura metodológica que tenta não criar abismos e dicotomias entre vida e trabalho, “tomando assim o trabalho como vida e vice-versa”(KRAMER *et. al.*, 1996, p.14). No entanto, ao fazer esta opção, nos deparamos com duas questões teóricas de fundo que tentaremos esclarecer: uma exige uma compreensão dialógica do enunciado produzido na interação entre entrevistador e entrevistado; e a outra requer uma definição sobre o que entendemos ser a relação entre a história, a memória e a linguagem, e conseqüentemente o que entendemos como documento.

Começando pela segunda questão, podemos dizer que o uso da memória como fonte, na área da História da Educação, tem-se deparado com questões que, no geral, se preocupam em definir o que, nela, é individual, e o que pertence ao coletivo, e como se dá a mediação entre os dois.

Fazendo um breve histórico sobre o conceito de memória, apontamos Maurice HALBAWACHS como um dos primeiros a se preocupar, já na primeira metade do século XX, em elaborar um conceito de memória que desse conta de explicar, ao mesmo tempo, a sua relação com a história individual e a história coletiva. Para o autor, a memória é coletiva porque a consciência é coletiva, “porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBAWACHS, 1990, p. 26). A memória coletiva se revela uma corrente de pensamento contínua porque mantém estreita relação com os acontecimentos que permanecem vivos para o grupo no qual ela se constitui, não ultrapassando, no entanto, os limites desse grupo.

É nesse sentido que para Pierre NORA “há tantas memórias quantos grupos existem”, pois a memória “é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada”. No entanto, para NORA, a história seria uma representação do passado, uma operação intelectual que demanda análise e discurso crítico, diferente da memória, porque esta é “afetiva e mágica” e se alimenta de “lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a transferências, cenas, censura ou projeções” (NORA, 1984, p. 9). Para o autor, já existiu uma *história memória*, mas hoje uma se tornou fonte para a outra, ou seja, encontramos uma proliferação de memórias particulares, querendo recuperar e resgatar a sua história. “A necessidade de memória é uma necessidade da história”

(Ibid, p.14). Contudo, se pensarmos no uso que a história faz da memória – como fonte –, podemos dizer que a história também produz sobre a memória uma análise e um discurso crítico. Desta forma, a memória também é uma representação do passado, e a história, por sua vez, é composta de elementos subjetivos e está sujeita às transferências que o historiador faz sobre ela.

Henry ROUSSO (1996), apesar de também considerar que uma é fonte para a outra, não opõe memória e história, pois as duas são reconstruções psíquicas e intelectuais, resultado de representações seletivas do passado.

Assim como ROUSSO, o sociólogo Michael POLLAK também não opõe uma à outra, mas tenta definir quais seriam os elementos constitutivos da memória, seja ela individual ou coletiva. Segundo ele, seriam três estes elementos: *acontecimentos*, *pessoas/personagens* e *lugares da memória*. Estes elementos podem ser reais, empiricamente fundados em fatos concretos, mas também podem tratar-se da projeção de outros eventos. Nesse sentido, “a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa” (POLLAK, 1992, p. 204). Neste aspecto, POLLAK amplia o conceito de memória criado por HALBAWACHS, acrescentando aspectos da situação social mais imediata, do momento de interação entre locutor e ouvinte/leitor. Portanto, além de ser seletiva, a memória também é construída. Os conflitos entre a memória individual e a memória coletiva, segundo o autor, trazem uma nova dimensão para a questão da definição da memória.

Para Ivor GOODSON (1992, p. 75), mesmo considerados por alguns pesquisadores como demasiadamente pessoais, idiossincráticos ou flexíveis, “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”. Em nossa investigação, no entanto, não estaremos trabalhando com histórias de vida propriamente, mas com a intersecção de pontos temáticos da história da sociedade com a história de vida destas pessoas. Estaremos fazendo um recorte temático.

Ainda assim, entendemos nossos entrevistados como sujeitos históricos e somente através de uma compreensão da palavra como mediação entre o individual e

o universal/coletivo acreditamos que seja possível perceber quais são os referenciais ideológicos que constituem as suas identidades. A partir desta compreensão, da análise da palavra, do discurso do outro, é possível explicar, na percepção de uma tendência comum a outros indivíduos, sua relação com o contexto social mais amplo. Se entendemos a educação como uma prática social, impregnada pelos embates ideológicos do contexto em que se realiza, devemos entender, então, de que formas estes conflitos se configuram e se materializam em representações, estratégias e práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos neste contexto.

Da mesma forma, CHARTIER (1990, p. 16) defende um fazer histórico que tem por “principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, dada a ler”. Este dar-se a ler não é de modo algum uma prática uniforme que produz um único *texto*. São várias as possíveis interpretações de uma dada realidade social que se consolidam em representações e coincidem com elas. Importa perceber como estas representações são construídas, já que, para CHARTIER, não existe realidade social definida a priori:

As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como o não são (sic) as categorias intelectuais e psicológicas, todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constróem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (Ibid, p. 27)

Este tipo de separação entre a objetividade das estruturas sociais e a subjetividade das representações tem perdurado tanto na história quanto nas demais ciências sociais (Ibid, p. 27). Citando Ernst CASSIRER, CHARTIER chama a atenção sobre a importância da questão simbólica nestas ciências. Segundo CHARTIER, para CASSIRER, é “necessário identificar como símbolos e considerar como simbólicos, todos os signos, actos ou objetos, todas as figuras intelectuais ou representações coletivas graças aos quais os grupos fornecem uma organização conceptual ao mundo social ou natural, construindo assim a sua realidade apreendida e comunicada” (CHARTIER, 1990 p. 19). É por isso que não existe “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os

indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (CHARTIER, 1991, p. 177).

Para dar conta de entender os processos de construção das representações e, se entendemos que o homem se constitui como homem na sua relação com o mundo através da linguagem, a noção de memória, no sentido em que vimos discutindo, como fenômeno socialmente construído, teria uma importante contribuição numa discussão sobre a dimensão semiótica de sua construção.

Acreditamos que as reflexões feitas pelos autores do Círculo de BAKHTIN poderiam contribuir neste esforço teórico necessário de definição de uma nova perspectiva metodológica para a análise do discurso em pesquisas em educação.

As autoras Solange JOBIM E SOUZA e Sonia KRAMER (1996, p. 26) já haviam apontado o potencial heurístico do pensamento de BAKHTIN, destacando que “a mediação, entendida na perspectiva bakhtiniana, enfatiza a centralidade da palavra, ou do signo linguístico, e seu papel na constituição do sujeito e das ideologias”<sup>6</sup>.

A perspectiva semiótica assumida pelo Círculo de BAKHTIN considera o mundo social como um conjunto heterogêneo de interesses e objetivos, muitas vezes conflitantes, que estão em constante processo de interação socioverbal.

Esta heterogeneidade de interesses e objetivos pode ser entendida pelas mais variadas formas de atividades sociais, e que seriam responsáveis por *focos de observação* também variados, ou seja, visões de mundo distintas. Estas, por sua vez, orientam as relações do grupo com uma dada realidade social e dão origem a esferas particularizadas, universos específicos de representação, historicamente determinados. Para BAKHTIN, todas estas esferas, localizadas na filosofia, arte, direito, política, religião, ciência, economia e também no cotidiano, possuem um universo de signos orientados pelas diversas visões de mundo e, por isso mesmo, em confronto constante.

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma judaica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 33)

Conforme a perspectiva bakhtiniana, começamos a compreender o mundo

---

<sup>6</sup> O sentido das palavras *ideológico* e *ideologia* usadas neste trabalho corresponde ao sentido de *visão de mundo*, e não como o de *falsa consciência* mais comumente usado.

através da descodificação dos signos familiares do gesto, da entonação, do riso, etc. A descodificação destes signos depende das relações e interações sociais em que nos inserimos. Os indivíduos não recebem o universo semiótico como algo pronto para ser usado, assim como não recebem a língua como uma herança de geração para geração. “Eles penetram na corrente da comunicação verbal” (Ibid, p.108) , assim como penetram na corrente de signos que compõem um universo específico de representações. Nossas relações sociais vão se complexificando à medida em que somos chamados a ampliar nosso universo semiótico e a participar de outros eventos da vida na escola, no trabalho, na comunidade.

Assim, os signos que vão compondo e recompondo nosso universo semiótico poderão ser aqueles compartilhados pela família, pela comunidade, pela nação, pela classe e podem corresponder a dias, meses, anos ou épocas inteiras. Os signos vão formando uma cadeia contínua e ininterrupta de interações, e, desta forma, é possível que surjam novos domínios de representação, enquanto outros se tornem obsoletos.

Se, para BAKHTIN, a consciência individual é um fato socioideológico, ou seja, não pode existir senão de maneira social e historicamente determinada, a memória, assim como a consciência individual, somente pode adquirir forma e expressar sua existência através dos signos criados dentro de cada um destes domínios particulares. Para nos aproximarmos dos discursos de alunos e professores devemos tentar, portanto, perceber e entender as convergências e conflitos, continuidades e rupturas presentes na constituição dos signos próprios da esfera educacional.

É assim que compreendemos a história: como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. E, rompendo com uma idéia de sentido intrínseco, único e monológico, vamos em direção às práticas que, plural e contraditoriamente, dão significado ao mundo.

Por isso, nossa investigação não pode ser compreendida senão como um discurso produzido a partir de uma percepção do social – das instituições escolares ou delas afins. Mas, também, como o resultado da análise dos discursos anteriormente produzidos no seu interior e que foram (re)definindo seus contornos segundo as orientações, muitas vezes contraditórias, dos grupos nela coexistentes. Estas orientações irão corresponder aos valores, expectativas, horizontes ideológicos, enfim, à visão de mundo destes grupos.

É de acordo com estas orientações conceituais que nos aproximamos dos documentos selecionados, sejam eles os textos escritos, com toda a diversidade de gêneros discursivos que possam assumir – artigo, lei, resolução, parecer, decreto, programas de ensino, orientações curriculares, artigos de jornais e revistas, entre outros –, sejam os discursos produzidos na expressão da memória nos depoimentos daqueles que viveram como presente aquilo que tentamos explicar como passado.

No primeiro capítulo, buscamos analisar, principalmente do ponto de vista *legal*, na perspectiva de VIÑAO FRAGO, como se deram, historicamente, as relações entre o espanhol como disciplina escolar e as demais línguas estrangeiras. Outros aspectos analisados foram as expectativas culturais da comunidade escolar, a partir da tentativa de compreensão das finalidades de ensino.

No segundo, terceiro e quarto capítulos, dando ênfase à análise do ponto de vista *teórico* e *escolar*, apresentamos os pressupostos das abordagens de ensino e sua apropriação pelos professores e principais manuais didáticos de cada época. Ainda que possa existir uma ênfase maior em um ou outro ponto de vista – *legal*, *teórico* e *escolar* – neste ou naquele momento, os três estão presentes em todo o trabalho.

Por último, apresentamos nossas conclusões e a lista das fontes consultadas.



## 1. A constituição do espanhol como disciplina escolar no embate com as demais línguas estrangeiras

### 1.1. As línguas estrangeiras e o ideal de erudição

Na Europa, as primeiras iniciativas de se configurar o ensino das línguas estrangeiras, assim que estas foram reconhecidas como línguas nacionais (francês, espanhol, italiano e outras), a partir do século XV, se fizeram na disputa pelo espaço com as demais disciplinas, já que as línguas clássicas ocupavam a maior parte do tempo que os jovens dedicavam aos estudos. Aos poucos, a partir do século XVIII, as línguas vulgares começam a substituir o latim nas cartas e documentos oficiais e familiares. Essa substituição ocorreu primeiro nos países com intensas relações comerciais. Paralelamente ao ensino de caráter humanista e livresco dado nos colégios confessionais, o estudo de línguas estrangeiras, principalmente o francês, cada vez mais difundido, passava a dar-se também através de métodos diretos e utilitários que pretendiam tornar possíveis as relações comerciais entre homens de negócios de países diferentes.

No Brasil, no início da colonização, os jesuítas implantaram, juntamente com o seu modelo pedagógico, o ensino do latim como língua culta. Segundo Luiz Carlos VILLALTA, “nas escolas jesuíticas da Europa e da Colônia, só se falava latim e em latim se estudava a lógica, a aritmética ou fosse o que fosse [...] – nas palavras de Rómulo de Carvalho, ‘a escola não tinha pátria’ ” (VILLALTA, 1997, p. 347).

De acordo com o autor, ensinava-se língua estrangeira, portanto, não só através do latim, mas também segundo o modelo das línguas clássicas, usando preferentemente o método da *Gramática e Tradução*. Valorizava-se a leitura e a escrita, e a concepção de linguagem era a de expressão do pensamento: quem pensa bem deve expressar-se da mesma forma. É possível encontrar, em manuais do início deste século, lições tratando de itens gramaticais segundo o modelo da gramática latina.

No entanto, “a partir do final do século XVIII, o francês concorreu com o latim como língua culta, seguido de longe pelo inglês” (Ibid, p. 347). Muitos aprendiam através de gramáticas ou freqüentavam as aulas de professores franceses de nascimento, 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”. Por servir de veículo aos “ideais revolucionários”, a língua francesa não era muito bem vista, e muitas vezes fora considerada, pelos habitantes letrados das classes dirigentes, principalmente em regiões onde havia a proclamação destes ideais, uma língua de “libertinos, ímpios e ateus” (Ibid, p. 348).

Com a falta de escolas públicas no Brasil colonial, a instrução escolar se instalou no espaço privado e, “sendo apanágio de poucos, perpassada por juízos estamentais, constituiu, ao mesmo tempo, um elemento de reprodução da ordem social e de ostentação, integrando a civilidade das aparências característica das sociedades do Antigo Regime” (Ibid, p. 383). Nestes casos, a língua estrangeira servia como exercício de erudição e destinava-se, assim como as demais disciplinas, a formar a elite do país, mas, também, à formação de pessoas comuns da classe média.

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 idéia de currículo como conjunto de programas, e os do Colégio D. Pedro II se tornaram oficiais.

Nestes programas curriculares oficiais, que copiavam a França no modelo de educação, em sua ênfase no ensino clássico e humanista, constam aulas de francês, inglês e alemão, distribuídas nos últimos anos da escola secundária. O italiano e o espanhol não faziam parte do currículo do Pedro II. Segundo VECHIA & LORENZ (1998), em 1850, o francês aparece do primeiro ao sétimo ano. O inglês é incorporado no segundo ano e permanece até o último. O alemão só deveria ser ensinado a partir do terceiro ano e também permanece até o sétimo. Isso totalizava 7 anos de francês, 5 de inglês e 4 de alemão. Há a indicação dos livros e das páginas que deveriam ser trabalhadas em cada ano, em cada língua.

A idéia de que através da educação seria possível chegar aos ideais de *civilização e modernidade* correspondia aos anseios de vários grupos sociais num momento de formação e afirmação do conceito de nacionalidade e da 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, p. 10).

Em 1898, já durante a República, as três línguas mencionadas aparecem juntas desde o primeiro até o sétimo ano. 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. 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.

Em 1930, com a tomada do poder por Getúlio Vargas e a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação nos Estados, alguns dos intelectuais que criticavam a forma de conduzir a questão educacional do governo anterior assumiram cargos importantes por todo o país e deram início a uma reformulação bastante significativa do sistema de ensino. Francisco de Campos, um destes intelectuais, havia sido nomeado ministro da Educação pelo então Presidente Vargas. No ano seguinte, 1931, o sistema educacional brasileiro passaria pela sua primeira grande reforma, que ficou conhecida como Reforma Francisco de Campos.

Uma das principais questões defendidas pelo então ministro estava relacionada com a finalidade da formação secundária. Através da reforma, propunha-se que a escola secundária proporcionasse, ao mesmo tempo, formação geral e preparação para o ensino superior. Segundo o decreto-lei nº 20.158, de 30/06/31, o secundário deveria ter 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.

Em Humanidades, nesta época, estudavam-se: português, francês, inglês e latim. O alemão era facultativo e o italiano já não fazia parte dos programas.

Além destas disposições sobre o ensino secundário, a reforma de 31 tem sido apontada como a primeira grande iniciativa do governo federal em direção à uniformização do ensino no país, o que resultou na criação de programas não só únicos, mas também obrigatórios para todos. Anos mais tarde, durante o período do *Estado Novo* (1937–1945), esta primeira iniciativa seria intensificada. Vargas havia formado um governo provisório após o golpe, e a educação era vista como uma das formas de

levar o Brasil à *modernidade*, entendida como o ideal de desenvolvimento europeu e norte-americano. A consolidação do sentimento de identidade nacional era respaldada pela idéia de que a elite deveria estar preparada para guiar as massas no sentido do desenvolvimento e da industrialização, enfim, à modernidade.

Porém, ainda que a preocupação com o aumento da rede escolar fosse grande, ele só foi ocorrer nas décadas seguintes, e as mudanças no ensino secundário foram possíveis especialmente porque as escolas eram em pequeno número e se destinavam a uma parcela pequena da população. A partir destas mudanças, os alunos passaram a ser organizados em classes seriadas de cinco anos.

O Ministério da Educação, neste período, privilegiava como ‘conteúdo nacional’ a história mitificada dos heróis e instituições nacionais, noções de brasilidade (educação moral e cívica), ênfase no catolicismo e uso adequado da língua portuguesa de modo uniforme e estável (SCHWARTZMAN, 1984). Produziu-se a padronização do sistema escolar, das universidades às escolas primárias.

Para fortalecer o sentimento nacional, promoveu-se uma tentativa de conter o desenvolvimento das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil no início do século, e colocá-las sob o jugo do governo. Para isso 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 cercear 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 traziam à segurança nacional. No documento, Góis Monteiro atribui a dificuldade de ‘assimilação’ dos colonos alemães à ‘fecunda’ consciência patriótica que o grupo preservava, mencionando um ofício da 5ª Região Militar:

O comando da 5ª R.M. ressalta os estados mais atingidos pelos perigos da colonização estrangeira, tanto alemã como italiana, japonesa e polonesa, achando que de todos os elementos radicados no nosso país, os mais bem organizados são os alemães, devido ao isolamento em que procuram viver, transmitindo aos seus descendentes língua, costumes, crenças, mentalidade, cultura e patriotismo. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 142)

Por conta destas avaliações feitas pelo exército, muitas escolas de colônias de imigrantes alemães foram fechadas. Outras tiveram que colocar o alemão como segunda língua e alfabetizar as crianças em língua portuguesa. Além disso, estas escolas

perderam sua autonomia e passaram a ser dirigidas por professores brasileiros indicados pelo governo. Ainda que muitos alemães, principalmente aqueles que se instalaram nas cidades, tivessem um outro tipo de conduta, mais integrada à sociedade, e isso fosse reconhecido pelo governo, a força repressiva do Estado atingiu a todos.

A questão do nacionalismo, no entanto, não era um problema recente. Segundo SCHWARTZMAN (1984, p. 72), incluída na pauta de discussões 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 união intervir nas províncias e nos estados, melindrosos de sua autonomia, e não temos brios nem melindres de soberania para impedir que países estrangeiros, em nosso território, transformem em seus nacionais os nossos patrícios”.

Esta forma de pensar o problema da pluralidade de culturas no país perdurou durante décadas, encontrando no Estado Novo as condições necessárias para impor um ideal de pátria representado por um único idioma, um único povo, uma única ideologia. Assim, o sentimento de aversão ao estrangeiro foi tomando proporções maiores. Durante a *Conferência Interestadual de Ensino Primário*, a preocupação com a resistência oferecida pelos grupos étnicos representada pelo uso da língua materna vira matéria de interesse nacional:

O espírito dessas crianças brasileiras, formado em língua, nos costumes, nas tradições dos pais, só poderia tender para a pátria de origem, constituindo um empecilho à coesão nacional. Mesmo na raça latina e assimilável como é a italiana, nota-se uma grande tendência para conservar a língua e os costumes, quando formando regulares aglomerações; nas colônias alemãs, então, a propensão conservadora é ainda muito maior, agravada pela diferença de língua e dos costumes. Em certas regiões do país a necessidade da Escola Nacional é bastante grande; abri-la é conquistar milhares de cidadãos para a pátria.<sup>1</sup>

Formar brasileiros segundo as tradições nacionais e não estrangeiras era prioridade nas séries iniciais, mas chegou a afetar a oferta de línguas estrangeiras nos cursos secundários, como veremos adiante. Durante a década de 30, no entanto, a língua estrangeira ocupou um espaço importante ao lado do “idioma nacional” na escola secundária. Faziam parte do currículo 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 ficam apenas as línguas clássicas. O aluno terminava o curso com 5 anos de francês, inglês e alemão, e dois de latim e grego. A continuidade no estudo de línguas dependia da área em que os alunos optavam por terminar a escola secundária, como curso preparatório para o superior.

O método indicado era o *Direto Intuitivo*, que significava o ensino através da língua estrangeira, e não a partir da língua materna como no método da *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 através do cultivo à *boa literatura*.

Com a Reforma Capanema, de 1942, o curso secundário passou a ser dividido em ginásial, de quatro anos, e colegial, de três. A principal finalidade de ensino passa a ser a formação geral, ficando o preparatório para o curso superior em segundo plano. Por isso, há uma recuperação da tradição clássica, por conta da valorização das Humanidades na formação dos alunos. O latim, que na estrutura escolar anterior era ensinado apenas na quarta e quinta séries do curso de formação geral, passaria agora a figurar nas quatro séries do ginásio. As línguas estrangeiras, por sua vez, continuaram ocupando um grande espaço na grade curricular.

A principal mudança na área do ensino de línguas, neste período, é a retirada do alemão do currículo oficial das escolas secundárias equiparadas ao Colégio Dom Pedro II, como o Colégio Estadual do Paraná, por exemplo.

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 culturais relacionadas aos grupos de imigrantes que preservavam sua identidade étnica, que tinham as melhores escolas e as melhores condições de profissionalização. Estes grupos eram mais independentes com relação ao governo federal, que se ressentia, de certa forma, por haver favorecido este fortalecimento. Como o governo não tinha uma política clara e definida para gerenciar o desenvolvimento de algumas regiões do país, os grupos de imigrantes instalados nelas constituíam e dirigiam suas próprias escolas, igrejas e agremiações. Por isso, “o

---

<sup>1</sup>SCHWARTZMAN (1984, p. 73) Relatório do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

fechamento de escolas, a proibição do ensino em língua estrangeira, os decretos relativos à importação do livro didático em língua estrangeira, a proibição de circulação de jornais em língua estrangeira, enfim, as medidas de nacionalização representavam para esses grupos a interrupção de um processo cultural que vinha sendo mantido há quase um século” (SCHWARTZMAN, 1984, p. 152).

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” (Ibid, p. 146).

Por isso, desde que a reforma do ensino secundário de 1942 definiu-se por “um ensino patriótico por excelência”, defendendo a necessidade de promover entre os adolescentes “a compreensão da continuidade histórica da pátria”, os reformuladores dos programas de ensino tentaram vincular todos os conteúdos à questão do nacionalismo. Ainda que não tenhamos encontrado nos documentos oficiais analisados nenhuma menção objetiva aos motivos pelos quais o alemão fora retirado do currículo da escola secundária – o que mereceria uma investigação mais específica e aprofundada –, é possível entender por que isso ocorreu exatamente neste período.

Por outro lado, o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia à escola secundária. Na época, os conteúdos privilegiados pelos professores de *línguas vivas* eram a literatura consagrada e *noções de civilização*, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira. O espanhol, naquele momento, era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que, tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios *gloriosos* de conquistas territoriais, mostrava-se ‘orgulhoso de seus heróis nacionais’, como El Cid, a Rainha Isabel, o Imperador Carlos V e os Conquistadores. No Brasil, do ponto de vista político, as colônias de imigrantes espanhóis, como vimos nos parágrafos anteriores, não

representavam ameaça para o governo durante o Estado Novo<sup>2</sup>. Portanto, como língua de um *povo que se identifica pelos signos de sua história e de sua literatura*, o espanhol estava em condições de figurar como componente curricular obrigatório ao lado do francês e do inglês, pois tinha todos os atributos necessários para substituir o alemão como disciplina escolar: um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história da pátria. Pelo menos é esta a idéia que encontramos nos programas oficiais e que perpassa a maior parte dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil entre 1943 e 1969.

Com a reforma de 1942, o curso colegial passou a ter apenas duas modalidades: colegial clássico e colegial científico. Estes cursos apresentavam poucas diferenças em seus currículos. Faziam parte do tronco comum: português, francês, inglês, matemática, física, química, história geral e do Brasil, e geografia geral e do Brasil. No clássico, estudavam-se grego e latim nos três anos, além de filosofia (2 anos) e história natural (1 ano). No científico havia filosofia (1 ano), história natural (2 anos), espanhol (1 ano) e desenho (1 ano).

Segundo as portarias ministeriais de fevereiro de 1943, o método de ensino deveria ser o *Direto*, agora incorporando aspectos do chamado método *Científico* e com ênfase na prática. Esse método foi defendido por Maria J. SCHMIDT, professora do Colégio Pedro II, em seu livro intitulado *O ensino científico das línguas modernas*, publicado em 1935.

Os objetivos do ensino de línguas foram assim divididos: instrumentais (ler, escrever, compreender linguagem oral e falar), educativos (formação da mentalidade, observação e reflexão) e culturais (conhecimentos da civilização estrangeira).

Durante o ginásio, que ainda pertencia ao secundário, estudava-se quatro anos de francês e dois de inglês, ainda que a língua estrangeira não fosse obrigatória. Esta configuração do ensino ginásial não sofreu grandes alterações até a década de 60. A professora STELA MARIS (02/10/00) explica que na época em que ela fez o ginásio, já na década de 50, “havia quatro anos de francês, e dois de inglês. Então, da primeira à quarta série do ginásio, que equivaleria de quinta à oitava, era francês [...]. Na terceira e quarta séries do ginásio se fazia juntos inglês e francês. E além disso tive quatro anos de latim”.

O espanhol será gradativamente incorporado a quase todos os cursos da escola

---

<sup>2</sup> Com relação à constituição e presença de colônias espanholas no Brasil, ver AGUIAR, Cláudio. Os



secundária, pelo menos como componente da 1ª série. No Paraná, o professor FRIGÉRIO, por exemplo, dava aulas de espanhol no curso normal do Colégio Sagrado Coração, e nos cursos secundários do Colégio Estadual: “E [ele] conseguiu então aulas no Colégio Sagrado Coração de Jesus, de espanhol, também, e no Colégio Estadual [...] Naquela época era o científico [...], era no científico que ele lecionava” (D. THEREZA, 31/08/99).

Para podermos entender a constituição da língua espanhola como disciplina escolar, é necessário entender também a sua constituição como disciplina acadêmica, principalmente para a formação dos quadros que iriam atuar nas escolas.

Nas portarias de 1943, por exemplo, vê-se claramente a força dos métodos tradicionais, ou melhor, da formação dos professores por estes métodos, já que os elementos de ‘civilização’ (principalmente a literatura) continuam fazendo parte dos conteúdos privilegiados pelo Programa Oficial. Este programa, na verdade, seguia orientações ‘internacionais’, pois segundo a professora Maria das Dores WOUK (1956, p. 1), “os vários congressos internacionais de professores de Línguas Vivas têm servido para difundir em todas as nações participantes a idéia e a necessidade de desenvolverem o ensino dessas línguas”. No *IIme. Congrès des Professeurs de Langues Vivantes*, em 1931, que à época contava com 600 membros, foram aprovadas algumas premissas redigidas por Ferdinand BRUNOT, autor de *L’Enseignement de la Langue Française* (1911). Segundo tais premissas, ficava definido o seguinte:

- 1) Em cada nação, para bem indicar qual é o objeto de seu ensino, os professores de línguas modernas passam a ser chamados professores de línguas e de civilizações estrangeiras;
- 2) Longe de reduzir-se o papel acessório e exclusivamente prático, o ensino assim denominado será elevado à dignidade que lhe dá direito seu papel na formação individual e coletiva dos espíritos;
- 3) Este ensino, conjugado ao ensino da língua e da literatura nacionais, será a base de um ensino moderno, com seus discípulos, seus mestres, seus estabelecimentos próprios e gozando de prerrogativas iguais às conferidas às disciplinas cujo objeto é o estudo da antiguidade. (CARNEIRO LEÃO, 1935 apud WOUK, 1956, p. 1)

Estas orientações eram conhecidas pelos professores de Didática Especial das Letras Neolatinas, responsáveis pela formação dos futuros professores. Portanto, um dos fatores determinantes para a definição das finalidades de ensino, de acordo com VIÑAO FRAGO, é a orientação dada na formação e seleção dos quadros de professores para atuar nas escolas.

A história das disciplinas, sua gênese e configuração como tais, com um caráter autônomo, não pode pois fazer-se sem analisar a formação, as credenciais e o processo de seleção de quem a ela se dedica ou pretende fazê-lo. Vice-versa, a análise do processo de profissionalização e dos candidatos e membros de uma profissão determinada é um dos aspectos mais significativos do processo complementar de criação e configuração de tais disciplinas. Um aspecto remete ao outro, são indissociáveis. (VIÑAO FRAGO, p. 5)

Também com relação à formação de quadros, é importante lembrar que durante a década 40 a licenciatura em Letras Neolatinas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná previa, além das línguas clássicas e vernácula (português), o estudo de francês, italiano e espanhol (com suas respectivas literaturas) até o terceiro ano do curso. Na última série do curso os alunos deveriam optar por duas delas, habilitando-se para dar aulas de língua portuguesa, latim, e duas línguas neolatinas. E este seria mais um motivo para que o espanhol fosse colocado nos currículos: o fato de haver professores formados em francês e espanhol poderia facilitar a contratação de quadros para assumir as aulas de língua espanhola da primeira série do colegial.

Se o inglês tinha hegemonia com relação ao alemão, por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, o francês era sinônimo de status, de “modernidade e civilização”. Para a escolha da segunda língua no curso de Letras Neolatinas, o espanhol passou a ter uma certa vantagem com relação ao italiano. Isso porque, como vimos, tanto o italiano – que já completava 10 anos sem fazer parte do currículo – como o alemão tinham deixado de fazer parte do programa das escolas secundárias que seguiam as orientações do Colégio Dom Pedro II. Isso significava maior dificuldade de emprego para os recém-formados, já que também não eram muitas as escolas de alemães e italianos, normalmente confessionais, que puderam manter o ensino destas línguas.

No Paraná, um dos locais, no Estado, onde o espanhol constava como língua estrangeira era o Colégio Estadual do Paraná. Inicialmente fora ministrado por uma professora, Maria de Lourdes Vítola, formada em Neolatinas, e que originalmente pertencia à área de francês. O professor FRIGÉRIO, também formado em Neolatinas, começou a dar aula no Colégio Estadual (onde havia feito a escola secundária) na década de 40. Lembrando as palavras de D. THEREZA (31/08/99): “[ele] estudou no Estadual[...] naquele tempo, o Ginásio[...] e depois tirou o curso de [...] Línguas Neolatinas na Faculdade de Filosofia. E já em seguida começou a trabalhar, desde

1946”.

O Ginásio Paranaense, onde estudou o professor FRIGÉRIO, foi inaugurado em 1846 como o primeiro estabelecimento de ensino médio do Estado. Equiparado ao Colégio D. Pedro II no ano de 1892, o Ginásio funcionava no centro da cidade: “desde 1904 à rua Ébano Pereira, no edifício que hoje serve de sede à Secretaria da Educação e da Cultura” (REVISTA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA, 1953, p. 204). Até 1930, era o único estabelecimento oficial de ensino secundário no Estado, e era considerado modelo para as demais escolas. Em 1942, passou a chamar-se Colégio Estadual do Paraná, e Manoel Ribas, o interventor do Estado na época, resolveu construir uma nova sede para comemorar o 1º centenário do Colégio.

Outro fator que poderia explicar a opção pelo espanhol, ao lado do francês e do inglês, no âmbito acadêmico, seria a demanda pelo ensino da língua resultante da facilidade de encontrar livros em espanhol, não só de literatura mas também de outras áreas do conhecimento, já que, no Brasil, o mercado editorial começa a se aquecer a partir da década de 40. O governo brasileiro, por exemplo, só começa a se interessar pela falta de livros didáticos em português na década de 30. Como a Espanha tinha um mercado editorial em expansão, a possibilidade de importação de livros nesta língua era grande<sup>3</sup>. Junte-se a isso o fato de que a literatura espanhola havia passado recentemente por dois períodos de grande ebulição. A *Geração de 1898*, marcada pela perda das colônias, era constituída por poetas, cronistas e prosadores que se propuseram a repensar o que era ser espanhol numa Espanha sem império. A busca das tradições é uma das marcas comuns a muitos autores desta época. Durante o final da década de 20, um outro grupo de artistas, conhecido como *Geração de 27*, procura, a partir do diálogo com os escritores da geração anterior, fazer uma síntese entre diversidade e unidade, tradição e modernidade. Além disso, logo depois do fim da Guerra Civil Espanhola (1936 a 1939), a ditadura de Francisco Franco tenta reconstruir o país em torno de tradições reconhecidamente nacionais. Tudo isso, conforme o que dissemos anteriormente, casava muito bem como conteúdo privilegiado para o ensino de espanhol como *língua viva*. Nos livros e compêndios de língua espanhola, a importância da literatura, da história e dos costumes é flagrante. O mesmo ocorre na portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945, que dava instruções metodológicas para a execução do

---

<sup>3</sup> Na biblioteca do Colégio Estadual, segundo o Relatório de Inspeção de 1953, havia um número grande de livros, em língua espanhola, de filosofia, história natural, antropologia, física, além de obras técnicas. O acervo do Estadual contava também com uma coleção de livros de literatura, trazendo a obra completa

programa de espanhol. Nela encontramos algumas recomendações sobre o que o professor deveria privilegiar no estudo da língua além do estudo da gramática:

3) Recomenda-se que, no comentário da leitura ou mesmo noutras ocasiões, o professor conduza as suas considerações de maneira que ache meio de falar, embora sumariamente, nos grandes vultos da civilização espanhola e hispano-americana, principalmente escritores. Isto para que os alunos não deixem o aprendizado colegial sem saber, por exemplo, quem foi o Cid Campeador, el Gran Capitan, Santa Teresa, Carlos V, Isabel a Católica, Carlos III, Ramon y Cajal, Sarmiento, Bolívar, Suéve, Járez, Francia, etc.

Estas orientações irão permanecer durante as próximas décadas: valorização dos autores consagrados da literatura como conteúdo obrigatório do ensino de espanhol e o ensino da língua como norma, tendo como referência a linguagem dos poetas e prosadores. Na busca de *erudição* os referenciais educacionais continuavam sendo europeus, tanto pela tradição metodológica quanto pela valorização da sua literatura.

Assim que o governo passou a incentivar a publicação de livros didáticos no país, a partir da década de 40, o espanhol vive um dos momentos mais ricos em número de títulos publicados.

A língua espanhola, na década de 40, como área do conhecimento acadêmico ou como disciplina escolar, veio responder a duas demandas bem delineadas: servia muito bem à expectativa de erudição das classes dirigentes, ao mesmo tempo que representava, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacionais. Isso tudo sem correr o risco (percebido na valorização de algumas culturas como a alemã, a italiana e a japonesa) de perder espaço na formação das novas gerações de brasileiros.

## 1.2. O ensino de línguas e os ideais de modernidade e *desprovincianização*

Durante a industrialização de base que se operou no país durante a década de 50, gerando uma crise no sistema de serviços pela falta de mão-de-obra qualificada, o sistema educacional brasileiro viu-se pressionado a dar as respostas que a sociedade esperava: tornar-se responsável pela formação de seus alunos para o mundo do trabalho. Esta mudança nos rumos da educação nacional vai gerar uma crise que se intensificará nas décadas seguintes.

Um dos fatores responsáveis por esta crise foi a necessidade de ampliação da rede escolar, defendida pelos intelectuais da educação, que acaba ocorrendo durante o período que vai de 1945 a 1964 (e mais intensamente na década de 70).

No Paraná, como eram poucas as instituições de ensino secundário equiparadas ao D. Pedro II, o Colégio Estadual, em Curitiba, era considerado escola modelo para as demais. A construção de sua nova sede foi uma tentativa de responder às demandas no ensino secundário resultantes da expansão urbana observada em Curitiba durante as décadas de 40 e 50.

Em 1953, o Estado do Paraná estaria comemorando o 1º centenário de sua emancipação política. A capital preparava-se para o evento com a intenção de transformar-se em uma nova metrópole. Evaristo BISCAIA escreveu, em 1951, uma coletânea de crônicas, editada, na época, pelas Papelarias Requião. Numa dessas crônicas, ele afirma que “a cidade de Curitiba, nestes últimos cinco anos, atravessa incomensurável surto de progresso. O centro comercial, as construções de arranha-céus, o aumento crescente dos bairros dão à cidade um aspecto de metrópole” (BISCAIA, 1996, p. 37)<sup>4</sup>. O crescimento populacional foi a principal causa da expansão urbana e da conseqüente criação dos novos bairros. A modernidade da vida no centro da cidade, no entanto, não coincidia com a precariedade da vida na periferia. “Essas levas de habitantes provocaram o surgimento de novos bairros que eram habitados, na maior parte, por famílias operárias, e onde a vida estava longe de ser um mar de prosperidade (BOSCHILIA, 1996, p.19).

Os ‘ares de metrópole’, a que se referia BISCAIA acima, vinham não só do grande fluxo populacional, mas também do empenho na construção de obras grandiosas na arquitetura. Entre tais obras estava a construção dos prédios do Centro Cívico, da Biblioteca Pública, do Teatro Guaíra (obra que só foi finalizada em 1974). Para corresponder às exigências de ser uma metrópole, a cidade também deveria oferecer um ensino de qualidade, pois pretendia ganhar o status de capital universitária. Além da nova sede do Colégio Estadual do Paraná, a construção da Casa do Estudante Universitário (CEU) e da Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC) são evidências desta pretensão.

Inaugurado em 1950, com a presença do Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, o Colégio Estadual torna-se referência na cidade. Além de uma

---

<sup>4</sup> Esta coletânea foi publicada em 1996 pela Fundação Cultural de Curitiba.

nova sede, ganhou a incumbência de ser modelo na *educação popular*. Nas comemorações do Centenário da Emancipação Política do Paraná, em 1953, e com este espírito modelar, o Colégio é lembrado como um dos mais bem equipados e eficientes estabelecimentos de ensino da América Latina.

Entre as grandes instalações merecem menção o salão nobre, o auditório, com duas platéias, totalizando mil poltronas e aparelhado com palco moderno e com três potentes projetores cinematográficos, que constituem a última conquista da moderna técnica cinematográfica. A grande biblioteca, com cerca de 8000 volumes, é intensamente frequentada (sic) pelos alunos. Possui (sic), também, o Colégio uma apreciável discoteca de música clássica e moderna, assim como uma bem aparelhada cantina, que serve aos docentes e discentes alimentação abundante, variada e barata. (REVISTA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA, 1953, p. 204)

Além destas instalações, o Colégio contava com laboratórios de línguas, que consistiam em salas equipadas com os materiais considerados imprescindíveis ao ensino de qualidade que se propunha a oferecer:

35. Sala de línguas vivas.

Há duas salas de línguas vivas, localizadas no 2º e no 3º pavimento, sendo ambas na parte destinada aos alunos do sexo masculino (salas 213 e 215).

Material didático.

Radiola marca Philips de 10 válvulas

Toca discos.

Aparelho cinematográfico.

Coleção de discos em inglês – 19 discos Linguaphone

Coleção de discos em francês – 15 discos Linguaphone. (CEP: Relatório de Inspeção para fins de equiparação do 2º ciclo do CEP)<sup>5</sup>

Nem todas as escolas secundárias, no entanto, tinham as mesmas condições que apresentava o Colégio Estadual do Paraná, mas por ser considerado modelo podemos tomá-lo como referência para nossas análises. A crise educacional gerada no Brasil pela falta de condições da maioria das instituições de ensino de preparar as novas gerações para o trabalho industrial e de serviços, resultou numa paulatina substituição dos estudos humanísticos por um currículo cada vez mais “tecnicizado”. Havia uma preocupação geral em dar à chamada “educação popular” um caráter menos livresco e mais voltado ao mundo do trabalho. Novamente vamos encontrar no Colégio Estadual indícios desta preocupação:

---

<sup>5</sup> A professora Maria da Dores WOUK apresentou, em 1956, vários argumentos em defesa do uso destes recursos, assim como as técnicas necessárias para aplicá-los ao ensino, em sua Tese para Concurso à Livre Docência de Didática Especial das Letras Neo-Latinas, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná, intitulada “Os meios auxiliares audio-visuais no ensino das línguas vivas”.

Para dar maior amplitude às aulas de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, está prevista a criação do Departamento das Artes e Ofícios, com a seção masculina para o ensino da mecânica, serralheria, metalurgia, aeromodelismo, tipografia, encadernação, marcenaria, carpintaria, rádio e eletro-técnica; com a seção feminina para o ensino das partes culinárias prendas domésticas, costura, bordados, tricô e crochê. (REVISTA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA, 1953, p. 204)

Segundo CAMBI (1999, p. 587), uma das características mais importantes da história da pedagogia do século XX é a sua visível abertura para os problemas mundiais, práticas educativas e teorizações elaboradas em áreas não-européias. De acordo com sua análise:

A educação vê-se atingida por novos problemas, como a alfabetização em massa nos países ainda ligados a culturas arcaicas, como a formação em curto espaço de tempo dos técnicos necessários ao desenvolvimento do país, e se coloca em condições de extrema dramaticidade: dentro de situações coloniais ou imediatamente pós coloniais, de conflitos entre o norte (industrializado e rico) e o sul (atrasado e pobre) do mundo, de lutas de etnias, de grupos religiosos, de grupos sociais nos vários países em desenvolvimento[...]. É, porém, um fato que os problemas da educação/pedagogia sofreram radical mudança e renovação, fazendo emergir novos modelos educativos e novos horizontes de teorização pedagógica.

Entre outras renovações, que se intensificarão nas décadas posteriores, a mudança que mais causou conflitos e distorções, no Brasil, foi o abandono gradativo do modelo europeu de ensino, principalmente o francês, juntamente com a adoção de modelos norte-americanos. Esta mudança, reconhece CAMBI, é um fato comum a boa parte do mundo ocidental, medidas as diferenças e proporções, pois entendia-se que o papel da escola no desenvolvimento socioeconômico, deve ser “central nas sociedades industrializadas onde a mão-de-obra operária também deve ser suficientemente aculturada, de modo a poder operar máquinas mais sofisticadas e poder organizar o próprio trabalho de modo mais móvel e aberto” (CAMBI, 1999, p. 626).

A ampliação da obrigatoriedade de ensino escolar seria o resultado tanto das exigências dos políticos em favor da democratização do ensino, quanto dos industriais e economistas. A escola, portanto, deveria se profissionalizar, preparar especialistas, e ao mesmo tempo difundir uma cultura de base mais sólida. Se à escola de ensino fundamental cabia suprir à segunda exigência, à escola secundária caberia, então, a primeira. “A escola é assim submetida a uma dupla instância: por um lado difundir a cultura desinteressada, que forma e nutre a inteligência e a pessoa; por outro, criar perfis profissionais. São duas instâncias conflitantes entre si que alimentaram os debates em

torno da identidade da escola secundária em quase todos os países [...]” (Ibid, p. 627).

No Brasil, no interior deste debate, estavam algumas disciplinas do currículo que faziam parte do que se entendia por ‘cultura desinteressada’, como as línguas estrangeiras e o latim, que continuaram nas décadas de 50 e 60 tendo um papel importante na formação dos alunos. Correspondendo às orientações dos Programas do Colégio D. Pedro II, o Colégio Estadual do Paraná, por exemplo, durante a década de 50, contava com professores de latim, grego, francês, inglês e espanhol. No entanto, a carga horária das línguas estrangeiras começava a diminuir.

Em 1951, o governo publicava as orientações para o ensino secundário, segundo as quais o curso ginásial deveria funcionar com aulas de português, francês, inglês e latim, além das demais disciplinas. No colegial, a estrutura era a seguinte: clássico com grego (português, latim, grego, francês – ou inglês – e espanhol, além das demais disciplinas); curso clássico sem grego (português, latim, francês, inglês e espanhol, além das demais disciplinas); e curso científico (português, francês, inglês e espanhol, além das demais disciplinas). Em todos os cursos do colegial, com pequenas diferenças, na área de línguas estudava-se: 3 anos de português, 3 anos de francês, 3 anos de latim, 2 anos de inglês e 1 ano de espanhol. Se antes as línguas chegavam a computar juntas 9 horas/aula semanais na primeira série do colegial, 6 na segunda e 3 na terceira, a partir desta reforma curricular, apenas no curso clássico sem grego é que elas, juntas, chegam perto disso. Nas demais modalidades não passam de seis na primeira série, 4 na segunda, não sendo ensinadas na terceira e última série.

Se durante pelo menos um século (da criação do Colégio Dom Pedro II até 1951, incluindo esta reforma) aprendia-se duas línguas no curso ginásial e pelo menos três no curso colegial, a partir da década de 60 este quadro começa a mudar. Isso porque em 1961, quando o Ministério da Educação e Cultura publica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as interpretações foram as mais variadas. De certa forma, foram orientadas pela opção por uma das duas instâncias a que se referia CAMBI: profissionalização ou formação geral. Muitas disciplinas passaram a fazer parte das escolhas regionais ou locais. Entre elas estão o latim e a filosofia. Com a sua saída dos currículos a partir de 1961, os professores tiveram que assumir mais aulas para as quais estavam habilitados:

Nossa, todo mundo tinha pavor do latim, então, quando começaram a colocar outras matérias e tudo, foi diminuindo. Mas o espanhol e o português, ele [professor FRIGÉRIO] deu durante toda a vida dele. Gostava muito de dar aula de português também. Tinha muita facilidade para redação... escrever... Adorava escrever, sabe?



Então deu aulas de português e espanhol (D. THEREZA, 31/08/99).

A LDB de 1961, além de outras atribuições, ‘sugere’ a oferta de ‘uma’ língua estrangeira nas escolas onde pudesse ser ‘minimamente’ ensinada. Para isso, a Lei transformou a língua estrangeira numa Disciplina Complementar do Núcleo Comum/Parte Diversificada. Isso significava que a língua estrangeira poderia, conforme opção dos Conselhos Estaduais de Educação, figurar ou não no currículo das escolas. Constam do 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 as línguas estrangeiras, o latim, a filosofia ou a sociologia. Muitas vezes a existência ou não do professor na escola determinava a existência da disciplina no currículo. Para CHERVEL (1990, p. 197), a permanência do professor em seu posto constitui-se também um fator determinante na manutenção da disciplina e dos procedimentos pedagógicos: “Um outro fenômeno introduz um elemento de inércia decisivo na mutação das disciplinas: trata-se da eternização em seu posto, ou em suas funções, dos docentes”.

As mudanças provocadas pela promulgação da LDB de 1961 não chega a mudar completamente a situação das línguas estrangeiras em muitas escolas, devido ao fato de que a implantação da LDB consolidou-se, realmente, na década de 70. A professora REGINA Celi (05/09/00) afirma ter estudado inglês no ginásio e espanhol no curso Normal, durante a década de 60: “Na escola, [o contato] foi primeiro com o idioma inglês, na época era considerado o ginásio, então nós começávamos o estudo do inglês. Espanhol, eu acho que comecei quando estava no curso Normal. Então existia a possibilidade de estudar espanhol”.

A professora SANDRA(06/04/00) afirma que em 1961, quando tinha dez anos e entrou na quinta série, “ainda era o ginásio: existia o exame de admissão e no ginásio tinha dois anos de francês e dois anos de inglês”. Segundo ela, também “nesta época, o curso clássico dava um valor muito grande às línguas estrangeiras [...]: latim, espanhol, italiano, francês”.

Apesar de não ter estudado línguas no curso Normal, a professora DEUCÉLIA, que também cursou o ginásio na década de 60, reitera a importância das línguas nesta época:

Naquela época a gente estudava tudo [...]. No ginásio a gente estudava até o latim. Latim, francês, inglês... Eu não me lembro mais se era na mesma série, mas a gente estudava línguas [...]. Eu não fiz colegial, eu fiz normal, e no normal a gente já não estudava mais línguas [ . ] [O espanhol] entrava para quem fazia o científico [...]. Aí eu acredito que era dado o espanhol também (DEUCÉLIA, 03/04/00)

A partir de 1964, após o golpe militar, o Ministério da Educação e Cultura passou a receber ajuda financeira e assistência técnica da United States Agency for International Development. Através dos convênios conhecidos como MEC/USAID foram implementadas várias reformas, precedidas de estudos divulgados nos anos de 67 e 68 e que forneceram dados sobre a situação do sistema educacional brasileiro.

Segundo FREITAG (1989, p. 26):

Procurou-se assim, neutralizar as influências anteriores (européias, essencialmente francesas). O modelo anglo-saxônico foi considerado mais eficaz, do ponto de vista econômico e técnico, e mais pragmático, do ponto de vista político. O modelo francês havia levado, segundo os novos dirigentes militares, ao bacharelismo improdutivo, ao cultivo de valores beletísticos, e à politização excessiva do corpo discente.

Para o Governo Militar era mais interessante econômica e politicamente que as instituições de ensino estivessem mais preocupadas em formar profissionais do que em formar cidadãos que dominassem a ‘cultura desinteressada’ dos períodos anteriores.

Na década de 60, podemos perceber, novamente, uma relação entre a oferta da disciplina escolar e a formação de quadros para ministrá-la na escola. No final da década de 60, o currículo de Letras não se dividia mais por áreas, mas previa o estudo de uma língua complementar durante três anos do curso. Quem fazia Letras-Ínglês, por exemplo, podia fazer complementação de estudos em uma língua latina e vice-versa. Este estudo, no entanto, não dava direito a outra habilitação. A professora DEUCÉLIA(03/04/00), por exemplo, fez três anos de francês junto com espanhol: “A gente fazia paralelo [...] eu fazia espanhol, latim e francês. Tanto que eu fui aprovada também em francês até o terceiro ano, mas chegava no 3ª ano, a gente tinha que optar por uma língua. Aí foi que eu optei por espanhol”.

Assim como no período anterior, a busca pela habilitação em italiano, alemão e espanhol, orientada pela possibilidade de emprego, continuava limitada. A falta de uma política clara do governo com relação à oferta de línguas estrangeiras na escola significava maior dificuldade de encontrar trabalho para os recém-formados. A literatura, novamente, será um dos fatores que vêm a favor do espanhol. Neste caso, a

valorização do idioma ganha respaldo a partir do *boom* da literatura hispano-americana, principalmente a partir da década de 60. A professora DEUCÉLIA (03/04/00) confirma essa hipótese ao explicar por que optou por habilitar-se em espanhol:

Eu fiquei muito na dúvida, porque eu gostava muito do francês[...], gostava também muito do espanhol [...]. Eu gostava muito da literatura hispano-americana [...]. A América Latina é muito rica e é um lado que me apaixona até, a própria literatura. Tinha uns autores que a gente estudava na época. Eu me lembro bastante do Roa Bastos que ela [a professora Cecília ZÓKNER] trabalhou bastante. A poesia gauchesca também, de Martín Fierro. Me lembro até o nome de determinados autores que a gente estudava [...]. Literatura espanhola não me chamava tanta atenção.

O contato com a literatura hispano-americana, porém, não se dava pelo estreitamento das relações entre o Brasil e os países da América. Essa literatura continuava chegando ao Brasil via Europa, já que muitos escritores buscavam no velho continente não mais um modelo de estética, mas um ambiente propício onde pudessem divulgar suas idéias. No exílio tentavam não mais “atingir a Europa a partir da América, mas a América e o mundo a partir da Europa” (JOSET, 1987, p. 53). Nesse sentido, podemos afirmar que “o consumo cultural, por exemplo a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar, ou escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e /ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência” (CHARTIER, 1990, p. 159).

Se as mudanças no aspecto financeiro do país que refletiam no sistema educacional como um todo estavam ocorrendo de forma rápida, no aspecto metodológico as coisas não funcionavam assim. A metodologia de ensino de línguas, por exemplo, mudava lentamente. Em 1969, ao publicar uma Gramática da Língua Espanhola, o diretor executivo da Fundação Nacional do Livro Didático (FENAME), Humberto Grande, declara que: “A Fundação [...] compreende perfeitamente a grandeza da Espanha e está certa de que ela ainda terá alta missão nos destinos da humanidade [...]. Por isso quer divulgar a língua espanhola no Brasil, para permitir ao nosso estudante o estudo das obras dos grandes mestres daquele povo” (CARVALHO e CARNEIRO, 1969, p. 7). O pressuposto metodológico de que ‘ensinar a língua é orientar o estudo dos grandes mestres do idioma’ ainda encontrava eco na cultura geral

e na prática dos professores dentro das escolas. Os pressupostos da nova metodologia de ensino, como veremos nos próximos capítulos, foram sendo aceitos pelos professores de maneira lenta e gradual. Para CHERVEL isso é próprio das mudanças sofridas pelas disciplinas escolares. “A instauração das disciplinas ou das reformas disciplinares é um processo de longa duração”. E portanto, “o sucesso ou o fracasso de um procedimento didático não se manifesta a não ser ao término da escolaridade do aluno” (CHERVEL, 1990, p.197).

A indefinição do Ministério, em 1961, em assumir uma postura clara com relação às línguas estrangeiras e sua tentativa de justificar sua atitude pelas condições de precariedade do ensino deram abertura a muitas controvérsias com relação à interpretação da LDB, que se repetiram quando em 1971 foi promulgada a lei 5692.

Muitas escolas mantiveram o ensino de mais de uma língua, na maioria dos casos o inglês e o francês. Outras interpretaram ‘uma’ como numeral e mantiveram apenas o francês ou o inglês, opção mais comum na época, já que estas línguas eram ministradas no ginásio. Tais atitudes receberam severas críticas do Conselho Federal de Educação (CFE), por ocasião do Parecer nº 478/75: “Compelir um estabelecimento a programar um idioma para cujo estudo não haja condições no meio é incentivar a simulação e a fraude. Inversamente, proibir de lecionar mais de uma língua a escola que já conte com os recursos necessários para fazê-lo, constitui uma violência que não encontra apoio na lei” (AZEVEDO, 1979, p. 92).

Segundo o Relatório I deste mesmo Parecer, aprovado em 07/02/76, não havia dúvidas de que a língua estrangeira pudesse figurar como disciplina do Núcleo Comum e não “se ignorava o papel desprovincianizante numa vida que se internacionaliza em um mundo que se apequena ao impacto da tecnologia e dos meios de comunicação” (Ibid, p. 91). No entanto, por não ter uma política clara de investimentos na formação de professores, o MEC usou a precariedade do ensino de línguas estrangeiras como argumento para não torná-la obrigatória. O aspecto ‘desprovincianizante’ na elaboração da lei significava estar sintonizado com as tendências mundiais sem estar atrelado a nenhum modelo cultural como único, fosse europeu ou não. No entanto, durante a sua implantação, a partir de meados da década de 70, passa a significar a adoção do modelo norte-americano. Segundo SAVIANI (1995, p. 22), essa opção corresponde a uma tendência mundial, e o modelo curricular ficou conhecido como ‘currículo mundial’.

No artigo 7º da lei é possível perceber este impasse entre a percepção da importância do conhecimento de uma língua estrangeira e a falta de uma política clara

de investimento tanto para a formação de professores quanto para as condições de funcionamento das escolas do país: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma língua estrangeira moderna, quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (AZEVEDO, 1979, p. 91). Naquele momento, entendia-se por eficiência “um razoável desenvolvimento de seus ‘objetivos instrumentais’: entender o idioma falado, falar, ler e escrever”.

No Paraná, a repercussão das mudanças da lei foi diversa. A professora SANDRA, ao descrever e analisar o modo como ela e alguns professores receberam as determinações do governo, afirma que na época foram feitos vários cursos para explicar-lhes como se dariam estas mudanças. O aspecto político vinculado a elas não passou despercebido:

E eu, quando comecei a dar aulas, com 18 anos, dali a pouco já veio a reforma de ensino que foi a 5692, e eles fizeram um monte de cursos: como ia ser, como não ia ser. Só que atrás disso aí, na questão da língua, a gente sabia [...] que tinha um interesse econômico por trás disso, que eram os Estados Unidos por trás de tudo isso, e com os contratos, os convênios MEC/USAID, construía-se escolas – *Mas, olha, você põe inglês* – e também toda a questão ideológica, que aqui nós estávamos num país em época de ditadura. Qual o interesse em ter uma população que pudesse ter acesso a outros jornais e ler notícias que a gente chama de não-filtradas? (SANDRA, 06/04/00)

Nem todos, no entanto, tiveram condições de fazer este tipo de análise. A professora NAIR (27/09/00) diz não “ter recebido nada da secretaria de estado sobre reformas curriculares. Quanto às orientações gerais, a secretaria do colégio dava um roteiro de como elaborar os objetivos gerais e específicos”. Segundo CHERVEL (1990, p. 191),

A realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato com o problema das relações entre finalidades e ensinos. A função maior da ‘formação dos mestres’ é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu ‘modo de usar’. Pode-se até perguntar se a ignorância das finalidades do ensino não é proporcional ao volume de órgãos de formação que presidem ao funcionamento das disciplinas

Se pensarmos que, com a implantação da ditadura, aumentaram os cargos de supervisão, orientação educacional, orientação vocacional e inspetorias de ensino, a hipótese de CHERVEL começa a fazer sentido também para o sistema de ensino implantado no Brasil a partir de 70.

De acordo com o ideal de vida que se *internacionaliza em um mundo que se*

*apequena ao impacto da tecnologia e dos meios de comunicação*, o Brasil, na década de 70, passou a responder mais intensamente às determinações de organismos financeiros internacionais para os países *em desenvolvimento*, cujo papel tem sido historicamente o de importador de mercadorias – na forma de produtos, tecnologia e produção científica – produzidas nos países *desenvolvidos*.

Com a lei 5692, de 1971, que criava os cursos profissionalizantes no intuito de formar mão-de-obra qualificada, 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. Na explicação sobre o significado das modalidades Educação Geral e Formação Especial, dos pareceristas do CFE, é possível perceber esta orientação: “O estudo de línguas, vernáculas ou estrangeira, por exemplo, será geral como aquisição de um instrumento de comunicação aplicável a todas as situações, mas surgirá como especial na perspectiva de uma habilitação de Secretariado” (AZEVEDO, 1979, p. 45).

A disciplina passava a ser obrigatória no 2º grau e recomendada de 5º a 8º séries, a partir da Resolução CFE n. 58 (22 de dezembro de 1976), que alterava os dispositivos da Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, e dava outras providências: “Art.1º - O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (Ibid, p. 95).

O francês e o espanhol foram sendo paulatinamente substituídos. Exemplo disso era, em 1971, o quadro de efetivos da área de línguas do Colégio Estadual do Paraná: dos trinta e três professores, dezessete eram de inglês, quase o dobro do número de professores de francês, apenas dez. Nesta época ainda existiam quatro professores de latim, um de grego e apenas o professor FRIGÉRIO de espanhol.

A professora STELA MARIS (02/10/00) analisa esta época afirmando:

Quando se implantou a lei de Diretrizes e Bases, houve essa mudança. Realmente revolucionou porque o francês perdeu o espaço, porque era uma língua obrigatória nos quatro anos e de repente passou a ser obrigatória em dois e depois era opcional. No segundo grau a tendência do aluno era optar por inglês, [pois] ele tinha feito os dois últimos anos de inglês.

No geral, o ensino fundamental não sofreu grandes alterações em sua metodologia, já que muitos professores continuaram a ministrar suas aulas nos moldes

mais tradicionais, principalmente nas escolas particulares. As instruções do Ministério de Educação também foram alterando-se lentamente, e o estudo dos grandes mestres do idioma ainda era o principal conteúdo e referencial para o domínio da língua.

A reforma do ensino que ocorreu a partir da promulgação da lei 5692 ampliou o número de disciplinas obrigatórias nacionalmente. Se antes eram seis componentes nacionais, um regional e um local, com a 5692, passaram a ser dez componentes nacionais, o que limitava muito a possibilidade de acréscimos regionais ou locais. Ficaram prejudicadas as disciplinas que poderiam favorecer algum tipo de reflexão como filosofia, sociologia e psicologia, entre outras, assim como as línguas estrangeiras.

Além disso, no ensino de 2º grau, a implantação de cursos profissionalizantes, que exigia a inclusão de disciplinas técnicas no currículo, promoveu a conseqüente diminuição da carga horária de disciplinas da área das humanidades (latim, sociologia, filosofia). Algumas chegaram e ser excluídas da maioria das escolas, como o latim, a filosofia e a sociologia.

Da mesma forma, com a diminuição da carga horária (normalmente 1 hora/aula semanal, em apenas uma ou duas séries do segundo grau), muitos professores de francês tiveram que assumir aulas de português. Os recém-formados em línguas como o espanhol e o italiano não encontraram mercado de trabalho e procuraram, da mesma forma, aulas de português ou foram ocupar outros cargos dentro da escola. No depoimento da professora DEUCÉLIA (03/04/00), há um sentimento de frustração e indignação com a situação criada pela lei:

Nós éramos em cento e poucos alunos e a grande maioria foi para o inglês... que o campo sempre foi inglês... e até foi um dos maiores grupos formados para estudar o espanhol [...] que nós estávamos mais ou menos entre nove e onze pessoas, que era até considerado na época um dos maiores grupos. Mas atuantes mesmo, que depois passaram a atuar mesmo, foram as duas professoras, a Leonilda e a NAIR Takeuchi que permaneceram na faculdade (UFPR), e as demais... a gente não conseguiu trabalhar com o espanhol, justamente porque não tinha campo de trabalho [...]. Então, nesse ponto eu me senti muito podada.

Embora a tendência geral era fazer com que a escola optasse por apenas uma língua estrangeira que, por conta dos cursos profissionalizantes, era preferencialmente o inglês, muitos professores tentaram convencer as autoridades da importância do ensino de mais de uma língua. De acordo com D. THEREZA (31/08/99), o professor FRIGÉRIO chegou a pedir audiências com o Secretário de Educação em defesa da

permanência do espanhol:

Francês ele [o professor FRIGÉRIO] deu pouco tempo. Porque naquela época as línguas começaram a desaparecer, não é? E ele lutou então com todas as garras para conservar o espanhol, que ele achava que era muito importante para a América, aqui. Então foi essa a luta dele [ ]. O Inglês tomando conta, não é? Sendo obrigatório nas escolas. E ele então se viu de uma maneira tal que foi mesmo às secretarias, Consulado, e procurou de todas as maneiras implantar o espanhol

Para a professora SANDRA, que chegou a fazer complementação de estudos para habilitar-se em inglês, lutar contra a hegemonia da cultura norte-americana era uma questão de princípios. Para ela, a principal função do ensino de uma língua estrangeira na escola não deveria ser instrumental apenas, como propunham as orientações governamentais. O estudo da língua estrangeira, para ela, era uma forma de conhecer a própria cultura. Nesse sentido, o ensino teria uma função política, que era tudo o que o governo não queria.

E isso tudo, esse estudo de outras línguas, de outras culturas – eu com 16/17 anos estava estudando Sartre, o Existencialismo[ ] – enriquece muito, te dá uma abertura. Então a língua estrangeira para mim foi minha bandeira porque para mim foi o que abriu caminhos. Foi importante, foi o que abriu [ ] para eu ver o meu país, para eu ver o que estava se passando, para eu ler outras coisas, para eu adentrar em outra cultura, em outros valores [...]. Por isso que a minha bandeira sempre foi essa (SANDRA, 06/04/00).

O professor FRIGÉRIO também deu aulas de espanhol no Sagrado Coração de Jesus, colégio confessional da rede particular, até aposentar-se nesta escola, por volta de 1973. A professora NAIR deu aulas de espanhol nos três níveis, 1º, 2º e 3º graus, entre 1973 e 1975: “Na 5ª série do primeiro grau no Colégio Estadual Dr. Francisco Azevedo de Macedo e no Sagrado Coração; no 2º grau no Colégio Estadual Lamenha Lins, para o curso de Técnicas de Turismo e no 3º grau, na Universidade Federal do Paraná” (NAIR, 27/09/00).

Muitos professores, que optaram por fazer complementação de estudos, assumiram aulas de inglês, mas continuaram exigindo, solicitando, esperando e lutando pelo retorno das demais línguas. A professora SANDRA (06/04/00) também confirma estas atitudes em seu depoimento:

E a partir daí a briga, quando começaram com as escolas, retirando o francês, eu comecei a brigar pelo francês e meus colegas diziam: ‘Claro, você é professora de francês, você vai perder suas aulas. É por isso que você briga pelo francês’. Eu peguei meu diploma, fui, me inscrevi, e fiz a complementação para o inglês. Eu fiz língua, fiz literatura, complementei com lingüística, o que faltava em questão de carga horária, e apostilei meu diploma! Falei, ‘- Gente, se eu quiser eu posso dar



*aula de inglês, mas eu não quero! Eu vou continuar brigando para que o aluno tenha mais uma opção de língua'.*

Em 1975, por conta das reformas educacionais, foram criados os Complexos Educacionais que congregavam várias escolas sob uma mesma orientação. Um deles foi o Complexo Escolar do Colégio Estadual do Paraná, que era constituído por 8 escolas, ou Unidades: o CEP, sede do complexo, Xavier da Silva, Dona Carola, Zacarias, Tiradentes, Aline Pichet, Prof. Brandão e Amâncio Moro, totalizando aproximadamente 13.000 alunos de 1º e 2º graus. Nesta época, algumas disciplinas eram ministradas pelo mesmo professor em várias das escolas do complexo. Foi o que aconteceu com o professor Frigério, que passou a dar aulas para turmas de espanhol em outras escolas. A ampliação do espaço de atuação de alguns professores fazia com que sua disciplina, de certa forma, aumentasse em importância e tivesse melhores condições de sobreviver num contexto em que os espaços eram disputados. Nesse sentido, segundo VIÑAO FRAGO (p. 9):

O espaço escolar não é, pois um 'receptáculo' nem um 'cenário', mas 'uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores,... um marco para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos'. É, em suma, como a cultura escolar, da qual faz parte, 'uma forma silenciosa de ensino'. Qualquer mudança na sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa.

Além desta mudança espacial do Complexo, outras mais foram necessárias para estar de acordo com as determinações da lei 5692. Primeiro, o Colégio Estadual do Paraná passou a oferecer, em lugar dos cursos clássico e científico, vários cursos profissionalizantes: Desenho de Arquitetura, Desenho de Estruturas, Técnico em Edificações, Técnico em Secretariado, Assistente de Administração, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Processamento de Dados, Análises Clínicas e Técnico em Prótese. Para dar conta destas ofertas e

Para alcançar os objetivos dos Cursos Profissionalizantes, o C.E.P. foi dotado de condições especiais [...]. Assim, instalaram-se 8 Salas de Línguas para ensino áudio-visual. Laboratórios: Análises Clínicas, Prótese, Computação Eletrônica (sic), Física, Química, Biologia e Ciências Naturais. Montou-se também um escritório modelo com modernas máquinas de escrever e de calcular. Equiparam-se salas de especialidades: Datilografia, Nutrição e Estética, Desenho, Oficina de Artes Industriais com o equipamento indispensável e salas de aparelhagem áudio-visual. No bairro de Santa Felicidade, um Canteiro de Obras com 7.900 m<sup>2</sup> para atendimento ao Curso de Edificações. (PARANÁ/SEED: Boletim da Secretaria de Educação e Cultura, 1976)

A criação destes cursos exigia, além da criação de novos espaços, a formação emergencial de professores para as novas disciplinas da área técnica. Muitos profissionais de outras áreas passaram por cursos de Complementação de Estudos (AZEVEDO, 1979) e foram contratados para dar aulas nas escolas. Isso acontecia com um mínimo de referências sobre o ambiente escolar.

De acordo com a análise feita por Marilena CHAUI sobre a lei 5692, os acordos que o governo brasileiro fez com a USAID se assentavam em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade.

Alegando que deviam considerar sobretudo as regiões do país mais desfavorecidas, os reformadores recusaram utilizar como parâmetro o padrão do ensino nos estados mais privilegiados. Era de se imaginar, então, que dessem ênfase a critérios regionais, mas não foi o caso. a lei é nacional e centralizou ainda mais a decisão quanto à educação. Os únicos aspectos locais seriam os dos cursos profissionalizantes. Ora, as aberrações logo vieram [...] É corriqueiro que dentistas e advogados ministrem cursos para formar 'office-boys' em regiões onde a oferta de trabalho se concentra em tarefas agrícolas ou em pequenas indústrias do tipo olaria. Ou que o radioamador local dê aulas de eletrônica e, na falta de instrumentos, limite-se a mostrar gravuras aos alunos (CHAUI, Marilena FOLHA DE SÃO PAULO, 1977)

Após a Reforma no Ensino Superior, em 1968, foram criadas as Licenciaturas Curtas, com as quais era possível habilitar-se em apenas três anos e assumir aulas no ensino fundamental. A precarização da formação dos professores e a carga horária da língua estrangeira reduzida fez com que o ensino de inglês perdesse não só em quantidade, mas também em qualidade. Marilena CHAUI afirma que o verdadeiro sentido da reforma estava na formação de professores polivalentes, formados a baixo custo e que se propusessem a trabalhar por um baixo valor de hora/aula:

Se para realizá-la [a reforma] havia falta de professores, a licenciatura curta surgiu como a panacéia. Era então de se esperar que esta modalidade de formação de docentes fosse provisória e situada nas regiões carentes de professores. Aconteceu o contrário: 1) a licenciatura curta tende a tornar-se definitiva e a substituir a licenciatura longa. 2) o maior êxito numérico e financeiro dos cursos de formação de professores em Estudos Sociais (licenciatura curta) foi nos grandes centros urbanos do centro-sul, sobretudo em São Paulo (Id)

A promulgação da lei 5540/68 fez com as universidades perdessem parte de sua autonomia. A orientação era para que se investisse prioritariamente em programas de

pós-graduação. Os cursos de Licenciatura, portanto, funcionavam com quadros reduzidos de professores em algumas áreas das ciências humanas. Na Universidade Federal do Paraná, após o início da década de 70, só se abriu vaga para concurso público em Língua e Literatura Espanhola no ano de 1989. De acordo com a professora NAIR (27/09/00):

A língua inglesa foi, pouco a pouco, sendo a única possibilidade. Isso refletiu no curso de licenciatura na UFPR, que ficou aproximadamente 10 anos sem estudantes nessa modalidade. Depois, somente no final dos anos 80, houve possibilidade dos professores de espanhol atuarem nas escolas, graças ao trabalho da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná.

Se no final da década de 50 o espanhol era preterido em favor do ensino do francês e do inglês, na década de 70, tanto o francês quanto o espanhol só permaneceram em algumas escolas por conta da persistência de professores que não se resignaram em perder suas aulas e a relegar a estes idiomas um papel de ‘cultura inútil’. No entanto, suas iniciativas esbarravam em limitações impostas pelos órgãos oficiais, pela instituição e às vezes pelos embates com os próprios colegas. “Sem dúvida a liberdade pedagógica da instituição não é, ao nível dos indivíduos, mais do que uma meia-liberdade. É para eles necessário levar em conta o lugar que ocupam ao lado de seus colegas no mesmo sistema de ensino e as progressões curriculares nas quais eles, em geral, não intervêm mais do que por uma duração limitada” (CHERVEL, 1990, p.193).

A preferência pelo inglês como opção de língua pode ser entendida como o resultado dos acordos entre o governo brasileiro e os bancos norte-americanos, mas sobretudo como resultado da sobrevalorização do idioma no panorama mundial e como exigência do mercado de trabalho para o acesso a novas tecnologias. O estreitamento das relações de dependência econômica e tecnológica com os Estados Unidos fazia arrefecer as paixões pela França como ideal de *modernidade e civilização*. A tentativa de passar a fazer parte do *mundo globalizado*, faz com que a opção seja também por um *currículo mundial*, que na época seguia o modelo norte-americano. Esta opção, na verdade, resulta na negação do ideal de *desprovincianização*, pois propicia o atrelamento a um único referencial cultural.

O idioma espanhol, mesmo com a publicação da Gramática da Língua Espanhola pela FENAME, no final da década 60, reconhecendo sua importância, não

chegou a ter o mesmo grau de relevância que nas décadas de 40 e 50 (ainda que fosse pequeno frente ao grau de importância das outras línguas). Isso porque no panorama mundial das décadas de 60 e 70, no auge da Guerra Fria, o espanhol não era um idioma importante nas transações comerciais e diplomáticas. A Espanha ficara encerrada em si mesma desde o final da Guerra Civil, e o processo de abertura do país só se inicia em 1975, sendo considerado, na Europa, um dos países mais *atrasados* do continente. Na América Latina, durante os anos 70, vários países de fala hispana viviam sob regimes totalitários e também eram considerados países *atrasados* ou, no melhor das hipóteses, *em desenvolvimento*. Enfim, o idioma espanhol não encontrava eco no mundo para que fosse valorizado como disciplina escolar no Brasil.

As décadas seguintes, no entanto, foram palco de intensos debates (e embates) ideológicos em todas as áreas. Na educação, como uma das arenas em que estes embates foram travados, encontramos o eco que faltava para que os professores de línguas pudessem voltar a ocupar o seu espaço na escola e na formação de seus alunos.

### 1.3. A redemocratização e a opção pela diversidade

O final da década de 70, no país, foi marcado por lutas pela anistia e pela retomada dos movimentos sociais. A sociedade civil, após vários anos sob o jugo do autoritarismo, volta a exigir a abertura política do país, ainda durante o regime militar. Quando os trabalhadores voltaram a se organizar em sindicatos, a fazer greves e manifestações públicas, quando muitas escolas já haviam optado pelo inglês, os professores, insatisfeitos com a situação criada com as reformas de ensino, começaram a buscar soluções, individual ou coletivamente.

O professor FRIGÉRIO, falecido no início de 1988, foi lembrado pela Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná por sua luta pela manutenção do ensino de espanhol:

Nos primeiros anos da década de 70, quando a Língua Espanhola, bem como a Francesa, estava sendo paulatinamente retirada do currículo das escolas de 1º e 2º graus, [o professor FRIGÉRIO] lutou quase sozinho para evitar esse empobrecimento cultural a que estavam ameaçados os estudantes. Lutou quixotesicamente. Investiu longas horas em salas e ante-salas de autoridades educacionais para argumentar sobre os benefícios de se manter o ensino da Língua

Espanhola nas escolas. O que conseguiu foi apenas mantê-la, pelo menos, no colégio em que atuava. Em todo o Estado do Paraná, somente o Colégio Estadual do Paraná manteve a disciplina de Língua Espanhola, onde está firmemente alicerçada (TAKEUCHI, 10/04/88).

D. THEREZA (31/08/99) também descreve alguns momentos deste esforço em convencer as autoridades competentes a manter o espanhol como opção de língua estrangeira nas escolas.

[Ele] Fez de tudo para conseguir, falou até com o Dr Ney Braga, [com] o Dr Euro Brandão, [que] na ocasião foi [...] Ministro da Educação[...]. Ele ia porque [...] tinha mesmo aquela vontade férrea [...] de conseguir, de colocar o espanhol, porque ele achava: *'Meu Deus do céu, estamos cercados de povos de lingua espanhola ... e porque não?'*.

Em 1982, no Colégio Estadual do Paraná, foi criado o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, que oferecia aulas de inglês, alemão, francês e espanhol. O projeto, aprovado pela resolução nº 2971/82 de 17/11/82, objetivava:

- Proporcionar o enriquecimento das atividades curriculares, através do estudo intensificado de uma língua estrangeira moderna.
- Desenvolver e aprimorar habilidades de comunicação oral e escrita.
- Melhorar a qualificação para o trabalho, contribuindo para a realização profissional
- Oferecer estudos financeiramente acessíveis de Línguas Estrangeiras aos alunos cuja situação sócio-econômica os impeça de se matricularem em cursos pagos.

As metas do projeto incluíam a implantação de Centros de Línguas em mais quatro estabelecimentos estaduais de ensino: Colégio Hildebrando de Araújo (Curitiba): alemão; Colégio Prof. José Guimarães (Curitiba): alemão e inglês; Colégio Lamenha Lins (Curitiba): francês; Colégio Souza Naves (Rolândia): alemão; Instituto de Educação Professor Cesar Prieto Martinez (Ponta Grossa): inglês.

A implantação destes centros de língua deveria ser feita de acordo com as condições institucionais e contando com o apoio dos consulados da França e da Alemanha, principalmente. Os professores deveriam ser os existentes nos quadros docentes dos colégios, e por isso a escolha dos locais onde seriam implantados os cursos dependia da existência destes profissionais. Novamente as iniciativas dos professores esbarravam em limitações impostas pela falta de uma política que garantisse a formação e manutenção de quadros de professores.

Analisando a situação dos professores a partir deste prisma nos parece que a

relação entre a existência de quadros e a possibilidade de criação e permanência de uma disciplina na grade curricular torna-se evidente. Uma investigação que traga à tona estes aspectos, como os que tentamos levantar em vários momentos deste trabalho, contribui para o esclarecimento do papel dos professores na manutenção de alguns componentes curriculares e na sua renovação. “Ver as matérias como ‘não mais que constructos sócio-históricos de uma época particular’, embora correto em um certo nível, dificilmente serve para clarificar o papel exercido por aqueles grupos envolvidos em sua manutenção e promoção ao longo do tempo” (GOODSON, 1990, p. 233).

Como resultado da iniciativa dos professores, o Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná, segundo relatório datado de 24/10/85, contava, nesse mesmo ano, com 411 alunos: 225 alunos matriculados na língua inglesa; 84 alunos matriculados em língua alemã; 66 alunos matriculados em língua francesa; 36 alunos matriculados em língua espanhola. (CEP: Relatório do Centro de Línguas, 1985).

Ao assumir as aulas de espanhol do CEP, a professora DEUCÉLIA percebeu que eram poucos os alunos que procuravam o espanhol como opção de língua estrangeira. A grande maioria dos alunos estudava inglês por conta do curso (Processamento de Dados, por exemplo), ou francês, porque, se tivessem a intenção de ir para a Universidade, teriam que fazer as provas em uma destas línguas.

Por isso, no início do ano letivo de 1982, entrando em contato com a coordenadora da Área de Espanhol da UFPR, a professora DEUCÉLIA fez a proposta de se incluir o idioma como opção para as provas do Vestibular. A proposta foi aprovada e recebeu a adesão das áreas de Italiano e Alemão. No ano de 1982, depois de muito tempo, fez-se a oferta das cinco línguas que compunham o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR para as provas de Vestibular. De acordo com a professora DEUCÉLIA, esta medida acabou resultando na procura de professores de espanhol para dar aulas em cursinhos e colégios de segundo grau:

Daí eu pude fazer uma divulgação maior dentro do colégio. [...] Começou aquela procura: “Olha agora vai ter espanhol no vestibular da Federal, e tal” Nossa nos cursinhos foi aquela revolução, tanto que daí ela [a professora Cecília Zokner, coordenadora da Área] disse: “*Você é a madrinha do espanhol no vestibular...do retorno do espanhol*” [...]. [No vestibular] caiu aquele texto, eu me lembro bem: “*La Juanita la larga*”, aquela poesia do Antonio Machado [...] Daí houve uma situação diferente por parte dos cursinhos, porque o pessoal começou a entrar numa luta, buscar mais professores. Porque a falta de professores foi grande e continua sendo (DEUCÉLIA, 03/04/00).

Essa busca por professores de línguas acabou incentivando a criação de uma

## Associação de Professores de Espanhol.

E depois inclusive a gente foi chamada [...] para fundar a Associação, que precisava de um número X de professores que tivessem licenciatura. Pelo menos para fundar a Associação, porque a Associação daria uma força maior a todos os profissionais da área. E aí a gente fez a reunião, participamos da fundação da Associação de Professores de Espanhol do Estado Paraná, e aí foi um crescendo, uma batalha muito grande, até conseguir espaço. Assim como a nossa, outras associações, como de alemão, francês, italiano, foram se engajando, e foram se unindo, porque a luta maior seria a de colocar as línguas estrangeiras [...] com a abertura que a lei nos ofereceu, de abrir um leque maior para os alunos poderem optar e não ficar naquela coisa, assim, o total sendo inglês (DEUCÉLIA, 03/04/00).

É possível perceber, tanto na fala dos professores entrevistados, como nos artigos escritos por eles, que das ações em defesa da diversidade cultural e da possibilidade de escolha por parte do aluno, eles consideram decisivas a criação e participação destas Associações de Professores. Essa é a opinião tanto da professora DEUCÉLIA, como pudemos ver, quanto da professora NAIR (27/09/00) – “a atuação dessas entidades foi fundamental para romper a hegemonia do inglês no ensino de LE” –, e da professora SANDRA (06/04/00):

Então foi criada a Associação de Professores de Francês, mas aquela coisa, a gente via que a gente fazia um trabalho, mas estava contra tudo e contra todos, porque estava acabando cada vez mais. A gente olhava o levantamento: Ah, fechou mais um colégio! Não quer mais! Tem só um professor de francês! O professor de francês se aposentou, não tem quem o substitua! E aí a gente começou, junto com o pessoal de espanhol[...] começamos a fazer reunião e surgiu a idéia da Associação de Espanhol, da Cecília [ZÓKNER], na época, da gente tentar fazer, movimentar, mexer via aluno, porque a gente estava vendo que por outra via não estava conseguindo.

Para a professora NAIR (27/09/00), o exemplo de associações mais antigas foi fundamental:

Com os ventos da democracia e a exemplo do Rio e São Paulo que, em 1983 e 1984 respectivamente, haviam fundado a APEERJ e a APEESP, tendo eu sido sócia-fundadora desta última, um pequeno grupo de professoras (Cecília [ZÓKNER], Leonilda [Ambrózio] e eu) resolvemos propor a criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná. Após alguns encontros nos quais elaboramos uma proposta de estatutos, convocamos uma reunião e, no dia 25 de maio de 1985, foi criada a APEEPR nas dependências da Biblioteca Pública do Paraná, com 22 sócios-fundadores, todos egressos do curso de Letras da UFPR. A partir de então, como entidade representativa, começamos nossos contatos com a Secretaria de Estado da Educação para reivindicar a inclusão (na verdade reinclusão) do Espanhol no sistema de ensino de 1º e 2º graus, em conjunto com a Associação de Professores de Francês do Paraná.

Segundo o relatório da Associação, de 1987, “nada faria prever que decorridos

apenas dois anos, estaríamos diante de uma situação diversa e, sobretudo, prenunciadora de novas mudanças” (APEEPR/RELATÓRIO ANUAL, 1986-1987, p. 5).

Uma das primeiras ações realizadas pelas associações em conjunto foi solicitar à secretaria que esclarecesse aos diretores de escola sobre a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras em seus currículos. Através da circular nº 27/85, a Diretoria Geral dos Núcleos Regionais de Educação enviou o seguinte comunicado aos chefes dos núcleos:

Através do presente, recomendamos a Vossa Senhoria, que dê ciência a todos os Diretores da rede estadual de ensino, de que os cursos de 1º e 2º graus devem oferecer aos alunos, a opção de escolha em língua estrangeira moderna (como por exemplo, Francês, Inglês, Espanhol, Alemão, Italiano e outras), obedecendo, obviamente o número legal para a formação de turmas, conforme com o art 8º, § 2º, da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971

A medida esbarrou na falta de professores e em grades curriculares fechadas. Com a necessidade de docentes para dar aulas de línguas nas escolas que ainda as ofereciam, e para não perder as poucas vagas dos que se aposentavam, as associações de Francês e Espanhol passaram então a pensar nas possíveis soluções para o problema. Uma das reivindicações dos professores era a oferta de vagas em Concurso Público.

Como não havia demanda, segundo o depoimento da professora NAIR, a Secretaria de Estado da Educação alegava não poder justificar a abertura de vagas para as línguas estrangeiras para concurso público: “Como não havia turmas em funcionamento, não havia vagas a serem preenchidas”.

De acordo com o dossiê preparado para a *II Reunião sobre o ensino de espanhol no Brasil*, realizada em 1987, em Brasília, a situação no Estado do Paraná era a seguinte: no 1º e 2º graus, somente duas escolas ofereciam espanhol: Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, com 40 alunos no Centro de Línguas; Colégio São Francisco Xavier, em Londrina, que não mantinha mais o ensino no 2º grau. Nos vestibulares, além da UFPR e da Faculdade de Ciências Sociais de Foz do Iguaçu, que já ofereciam a opção desde 85, em 1987,

“el espanhol fue incluido en los vestibulares de:

- Fundação de Estudos Sociais do Paraná,
- Fundação das Faculdades Isoladas do Oeste;
- Pontificia Universidade Católica do Paraná;” (APEEPR/DOSSIÊ, Brasília, 1987, p. 2).



Ainda segundo o dossiê da Associação, oficialmente só havia uma professora de língua espanhola em todo o Estado, lotada no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba. Pelas datas podemos concluir que se tratava da professora DEUCÉLIA, que assumira as aulas do professor FRIGÉRIO, que estava aposentado.

No I Encontro de Professores de Espanhol do Estado do Paraná, estavam representadas as associações de professores de espanhol dos estados do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e São Paulo. Neste encontro, um documento foi redigido em conjunto e assinado pelos presidentes das quatro associações, em repúdio “ao monolingüismo dominante na escola pública brasileira” (ZÓKNER, 01/06/86). Durante os anos finais da década de 80 e início da de 90, muitas foram as ações e gestões conjuntas entre estas entidades e outras que foram criadas posteriormente.

A situação das línguas estrangeiras no Estado do Paraná, na época, foi descrita pela professora SANDRA (31/08/86) na Coluna *Hispano-América* do Correio de Notícias. No artigo intitulado *Monolingüismo. Por quê?*, ela leva em conta os dados de uma pesquisa feita pela Associação de Professores de Francês em parceria com o CETEPAR (Centro de Treinamento do Estado do Paraná). O resultado revelava o seguinte: 95% das escolas continham inglês em seu currículo; 4,5% delas apresentavam o francês como língua estrangeira; 0,5% ofereciam o alemão; e apenas no Colégio Estadual do Paraná o espanhol aparecia no currículo.

A coluna *Hispano-América*, do Jornal Correio de Notícias, foi criada em julho de 1985, logo que a Associação de Professores de Espanhol fez suas primeiras reuniões. O primeiro artigo, assinado pela professora CECÍLIA ZÓKNER e intitulado *Considerações sobre o ensino do espanhol*, fala um pouco sobre a criação da Associação, de seus interesses e aponta motivos pelos quais se poderia justificar o ensino de espanhol nas escolas:

Na verdade, inúmeros são os motivos que justificam o ensino de espanhol no Brasil. No entanto, dois deles já se constituem razões suficiente para dar-lhe, não somente participação nos currículos, mas ainda, uma presença preferencial. A primeira seria evitar uma formação voltada especificamente para um único pólo irradiador de informação científico-cultural. A segunda, minimizar os gastos na formação lingüística do estudante brasileiro [...]. Considerando-se que em dois anos de aprendizado de língua espanhola é possível atingir um nível tal que permita, no mínimo uma leitura sem dificuldade, é evidente que poder optar pelo aprendizado dessa língua no curso secundário torna-se extremamente aconselhável. Ainda mais se a essa vantagem se acrescentar uma outra, não menos importante: ser a língua espanhola aquela em que mais se traduz atualmente, inclusive por contar com um

vasto campo editorial que congrega vários países [...]. Salvo melhor juízo são estas duas razões de per si suficientes para que não se menosprezasse o ensino da Língua Espanhola no Brasil [...].

Depois de alguns números, a coluna passou a ser mantida mensalmente a partir das contribuições da Associação de Professores de Francês e de alguns professores de italiano. Durante os anos que antecederam e acompanharam a implantação do CELEM, esta coluna foi o principal palco dos debates em torno da pluralidade de opção em línguas estrangeiras.

Outras colunas, criadas em jornais do Estado também publicaram artigos sobre a questão. Ainda de acordo com o Dossiê de 1987, mencionado anteriormente, “La columna *Hispánica*, en O Paraná, Cascavel, publicó 9 artículos y fue extinguida por haber presentado problemas técnicos con la redacción del periódico. Se creó en su lugar, la columna “Ecos hispánicos”( APEEPR/DOSSIÊ, 1987, p. 5-6).

Se antes eram poucos os professores que tinham condições de avaliar politicamente as mudanças propostas pela lei 5692, na década de 80, com a redemocratização do país, muitos professores manifestaram opiniões bastante amadurecidas sobre as conseqüências da lei, principalmente na coluna Hispano-América: “O ensino é uma questão política tão grave quanto a luta pela própria afirmação do indivíduo na sociedade, configurando-se, por conseguinte, como luta pela sobrevivência” (Déa de Oliveira e SILVA, 26/04/87); “Trata-se de uma lei [a 5692] que, como tantas outras, promulgada num momento da vida nacional em que debates e discussões não eram praxe, foi interpretada segundo os padrões vigentes na época, e conseqüentemente, considerada definitiva” (Cecília ZÓKNER, 25/05/86); “O momento político-social que vivemos, no entanto, propicia a discussão do tema e a avaliação da realidade” (TAKEUCHI, 26/01/86).

Ainda sobre os efeitos da lei, a professora Cecília ZÓKNER discute o aspecto político da retirada do espanhol dos currículos e o isolamento do Brasil do contexto da América Latina afirmando que esta era uma questão política e resultado “também da nossa formação, influenciando sobre a América Latina”. Para ela, “desde sempre o Brasil ignorou o seu continente e se volta para a Europa. Minha geração tinha os olhos na França, Alemanha, Inglaterra, enquanto a geração de hoje se volta aos Estados Unidos. Em relação à América Latina só temos preconceitos” (ZÓKNER, Cecília, 23/05/1986).

Ainda que o número de professores com estas opiniões fosse reduzido,

acreditamos, assim como CHARTIER (1990, p. 51), que “do mesmo modo que as modalidades das práticas, dos gostos e das opiniões são distintivas [...], as maneiras como um indivíduo ou um grupo se apropria de um motivo intelectual ou de uma forma cultural são mais importantes do que a distribuição desse motivo ou dessa forma”. As leituras que os professores fazem deste período são muito semelhantes. As variações, próprias da diversidade das orientações ideológicas de sua formação, não comprometem a elaboração de tendências comuns na forma de pensar sobre este período da história.

Outra importante ação em prol da pluralidade de oferta de línguas estrangeiras nas escolas foi a realização de um levantamento de dados a partir da opinião dos alunos sobre a escolha da língua estrangeira. O levantamento de dados foi feito através de uma enquete com alunos de rede estadual de ensino de Curitiba.

Segundo um dos relatórios anuais da Associação, “ao constatar que o expediente da SEED que recomenda a oferta de opções em Línguas Estrangeiras Modernas (of. 27/85) não obteve maior atenção junto aos Diretores de Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º graus, foi idealizada, pela Presidente da APEEPR, uma pesquisa entre os alunos a respeito das Línguas Estrangeiras Modernas” (APEEPR/RELATÓRIO ANUAL, 1986/1987, p. 29).

Em um artigo publicado na revista *Perspectiva*, intitulado *Línguas estrangeiras: opção dos estudantes*, a professora NAIR Takeuchi explica como foi realizado o levantamento de dados: “Foi feito por amostragem. Levou-se em consideração a opinião de estudantes de 1º e 2º graus de Curitiba, bem como a localização das escolas. Para a amostragem ser representativa, foram escolhidas várias escolas centrais, de bairros próximos e distantes do centro [...]. O total de questionários aplicados foi de 3.025, contendo 12 itens” (TAKEUCHI, 1987, p. 72). Alguns deles tiveram que ser inutilizados, o que resultou num aproveitamento real de 2.956 do total aplicado. “Todos os pesquisadores foram instruídos para não se identificarem como professores de língua estrangeira perante os diretores das escolas ou perante os alunos, a fim de não exercer qualquer influência nos resultados” (Id).

No cabeçalho são solicitados alguns dados sobre a escola, como o nome e o bairro em que estava localizada. Também são solicitadas algumas informações sobre o aluno, como a série e grau em que estudava. Em seguida, são apresentadas várias perguntas, que o aluno deveria responder por extenso: se o aluno estava estudando alguma língua estrangeira na escola; qual era esta língua; se foi ele quem a escolheu. As questões posteriores tratavam do aproveitamento do aluno: se ele gostava ou não (se

respondesse não, havia a solicitação de que, em duas linhas, justificasse sua resposta); se achava difícil; se tinha boas notas; se estudava a mesma língua em algum curso fora da escola como reforço. Depois destes itens, o questionário é interrompido pela seguinte explicação:

Queremos esclarecer que, de acordo com a lei 5692 que norteia o sistema de ensino brasileiro, você tem direito de escolher a língua estrangeira pela qual tenha mais interesse ou maior facilidade. Afinal, quando um dia você chegar à faculdade, vai necessitar ler livros em outros idiomas. Só o português será insuficiente, e o conhecimento de uma outra língua estrangeira será necessário. E todas as línguas são importantes. Não há uma língua menos importante que a outra. E há professores aptos a dar aulas de Espanhol, Francês, Italiano e Alemão no 1º e 2º graus, além do Inglês. E muitas escolas oferecem apenas uma língua estrangeira porque não sabem se os alunos gostariam de escolher outra. Dê-nos sua opinião. Levaremos os resultados desta pesquisa à Direção de sua escola (TAKEUCHI, 1987, p. 79).

Esclarecidos sobre a lei e suas possibilidades, os alunos deveriam responder a mais duas questões sobre o contato com outras línguas (quais, e o grau de dificuldade /facilidade para compreendê-la), e mais três questões sobre: que língua ele gostaria de estudar na escola; as razões de sua escolha (foram oferecidas algumas opções: *porque acho bonita, gosto dessa língua; porque teria mais facilidade de aprender; porque tenho amigos que estudam essa língua; porque muitos países falam essa língua; porque já folheei revistas nessa língua; porque acho que é a mais importante; outras razões*); e um espaço para comentário livre sobre ensino de línguas.

Os resultados obtidos foram analisados pelos professores das associações de professores de espanhol e de francês e alguns professores de italiano. As análises revelaram o seguinte: do total de alunos entrevistados, 31,57% escolheriam o francês, 25,20% o espanhol, 17,96% o inglês, 16,51% o italiano, 8,50% o alemão, e 0,17% escolheriam outras.

Com a enquete, os professores perceberam que a língua inglesa, única oferecida na maioria das escolas, ficara como terceira opção, muito próxima do resultado das opções por italiano, uma língua que figurou apenas no final da década de 20 no currículo das escolas secundárias. No entanto, há uma diferença nas respostas dos alunos que cursavam língua estrangeira e os que estavam em séries nas quais não havia este componente curricular. Neste caso o inglês figura em primeiro lugar. A análise da professora NAIR propõe três fatores que poderiam explicar estas diferenças:

Essa inversão de resultado poderia comprovar a hipótese de que houve má interpretação da pergunta. Porém não se pode afirmar que esta tenha sido a única variável que interferiu nos resultados. Há de se considerar, pelo menos, três outras possibilidades. Primeira os alunos podem ter optado por inglês, mais do que por outras línguas, porque, potencialmente, todos são futuros candidatos ao concurso vestibular[...]. Segunda. a opção por outras línguas pode ser explicada pela dificuldade que os estudantes encontram no aprendizado da língua inglesa [ ]. Por outro lado, muitos alunos são de opinião de que a língua inglesa deve permanecer, mas que haja o ensino de outras. (TAKEUCHI, 1987, p. 76)

Sobre o resultado da enquete, a professora SANDRA conclui:

Pensar que o monolingüismo, no ensino de língua estrangeira moderna, impera no Brasil por opção dos alunos, ou simplesmente por ser o idioma inglês falado em grande parte do mundo, é ingenuidade [...]. Deixar imperar o monolingüismo é antidemocrático, é limitar o aluno em suas opções e em sua visão de mundo, significa romper os elos de saber com outras nações, aceitar uma forma de colonização cultural que reflete a colonização econômica e social (ALMEIDA, Sandra Jornal Correio de Notícias, 31/08/86)

Como vimos anteriormente, com a criação de cursos profissionalizantes e o aumento do número de vagas nas escolas públicas, resultado dos convênios MEC-USAID, faltaram professores proficientes e habilitados em inglês. Muitas Faculdades de Letras passaram a oferecer cursos de Licenciatura em Inglês. Nem sempre estes cursos davam conta de formar professores proficientes. Muitos deles saíam formados sabendo muito sobre a língua, mas de fato não sabiam como usá-la.

A importação de métodos audiovisuais, ou audiolinguais, como veremos nos próximos capítulos, facilitava o trabalho do professor, já que se acreditava que primeiro era preciso dominar o sistema da língua, ou seja, sua gramática, para depois aplicá-la em situações reais de uso. Para ensinar gramática e vocabulário, o professor não precisava falar fluentemente a língua, mas ter noções de pronúncia e dominar o sistema gramatical, com suas regras e exceções. O método era baseado na repetição de estruturas isoladas e a avaliação era feita com base na construção de frases corretas.

A partir da análise dos resultados da enquete, ficavam evidentes tanto a falta de condições reais de trabalho dos professores de inglês quanto a necessidade de eles se engajarem na luta pela língua estrangeira como disciplina escolar. Para CHERVEL, a constituição e transformação das disciplinas escolares “estão inteiramente inscritas entre dois pólos: o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que se devem encontrar as fontes da mudança pedagógica. Pois é ao mesmo tempo através de suas finalidades e através de seus alunos que elas participam da cultura e da vida de seu tempo” (CHERVEL, 1990, p.198).

A professora SANDRA (06/04/00) esclarece que a última associação criada foi a de inglês:

Por que aí que eles começaram a se sentir ameaçados, eles viram como é que estava a coisa. Estava indo, vai oferecendo, ninguém cobra. Então foi indo, foi indo, até que eles formaram [a Associação de Professores de Inglês]. E a força do CELEM é que nós nunca brigamos pelo francês, pelo espanhol, pelo italiano, pelo alemão, pelo inglês, por nenhuma. Foi pelo direito do aluno escolher e pelo direito de você ter uma visão dos diversos povos, das diversas línguas, ainda mais num estado como o Paraná, formado por diversas etnias.

Em palestra proferida no I Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, em Florianópolis (novembro de 1996), a professora SANDRA afirma que “essas Associações, por meio da mídia, mobilizaram a opinião pública, em favor do direito de opção do aluno pelo idioma a ser estudado, bem como contribuíram para a criação das Associações de Inglês, de Italiano e de Alemão” (ALMEIDA, 1995, p.17).

A identificação destes professores com as entidades das quais faziam parte dá-lhes uma conotação de grupo, aparentemente homogêneo, que luta por uma única causa: a pluralidade de oferta de línguas estrangeiras na escola. No entanto, é possível perceber nos relatórios, artigos e depoimentos, distintos graus de comprometimento de cada um destes professores na participação e na condução dos trabalhos destas entidades. Estas diferenças, por sua vez, definem contornos diferentes para o que cada um imagina ser o papel social da Associação. As diferenças nas relações com o poder dentro destas entidades interfere na definição do caráter da Associação como organismo social.

Segundo POLLAK (1992, p. 204), “podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. No entanto, o sentimento de identidade constitui um ponto importante na disputa por valores e papéis sociais. “O caráter conflitivo se torna evidente na memória de organizações constituídas” (Ibid, p. 205). Nesse sentido, a Associação, para alguns professores, era uma forma de congregá-los para que tivessem força suficiente para brigar por novas possibilidades de trabalho frente à Secretaria de Estado da Educação, e aí estava o foco de suas preocupações e expectativas. Para outros, no entanto, as dimensões das exigências feitas ao governo estadual são muito mais amplas, e o aspecto ideológico e político toma proporções nacionais e internacionais, configurando suas

ações como uma forma de *resistência aos modos de exploração capitalista dos povos do terceiro mundo*.

Da mesma forma, a definição das finalidades de ensino estaria vinculada a estas formas de representação do papel das associações. Dependendo da opção ideológica do professor, a pluralidade na oferta de línguas estrangeiras nas escolas teria uma finalidade mais instrumental. Por outro lado, para os professores mais atuantes politicamente naquele momento, lutar e exigir a pluralidade de oferta e o ensino de línguas estrangeiras teria como finalidade a formação de cidadãos conscientes, críticos e agentes transformadores da realidade.

Dar conta da definição das finalidades de ensino e de explicar essas e outras formas de representação do papel das associações, e as relações de poder entre essas formas de representação, foge aos objetivos desta investigação, mas constitui, notadamente, um aspecto importante a ser levado em conta. Conforme CHARTIER (1991, p.183),

Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estreita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade

Além da divulgação dos resultados da enquete realizada com os alunos, e de outras análises, em jornais locais, as associações os enviaram para a “Secretaria de Estado da Educação, ao Diretor Geral, Diretor do Departamento de 1º grau e Diretor do Departamento de 2º grau da SEED; aos Diretores dos 13 estabelecimentos onde foram aplicados os questionários foram enviados o resultado geral e o específico do Estabelecimento em questão”( APEEPR/RELATÓRIO ANUAL, 1986/1987, p. 30).

Além destas formas de divulgação, foram enviados ofícios e cartas a diretores de escola, deputados e assessores do governo. A Associação de Espanhol enviou, em 1986, 303 ofícios e 15 ofícios circulares (APEEPR/RELATÓRIO ANUAL, 1986/1987, p. 06).

Em 15 de agosto de 1986, a Secretaria de Estado da Educação, depois de discutir com representantes das associações, publicou, em documento oficial, a criação dos CELEMs. Através deste documento, e depois de feitas as justificativas necessárias, a

Secretaria resolve:

Art. 1º - Criar 22 (vinte e dois) Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, nos Municípios-sede dos Núcleos Regionais de Educação, para funcionamento no estabelecimento de maior porte da rede estadual de ensino.

Art. 2º - Os CELEMs terão por finalidade a oferta do ensino plurilingüista para alunos da rede pública estadual, instrumentando o sistema de reestruturação do ensino da língua estrangeira moderna nas escolas públicas (SEED/PR, Resolução nº 3546/86).

No mesmo ano da publicação da resolução foi aberto concurso público para espanhol, francês e alemão, ficando o italiano de fora até o próximo concurso (realizado em 1988), apesar de estarem previstas, pela resolução, 5 vagas para cada língua.

No dossiê apresentado na *II Reunião sobre o ensino...* (1987), anteriormente citado, encontramos as seguintes considerações:

Se realizó el 22 de febrero pasado el Concurso Público para el Magisterio por la Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Después de más de 30 años ausente, la Lengua Española figuró con 23 vacantes para todo el territorio estadual. Hubo 14 inscriptos y solo 7 lograron éxito, 4 de los cuales de Curitiba (socios de la APEEPR). Hasta ahora la secretaria no llamó a los concursados para efectivizarlos en el cuadro del magisterio. Com relación a profesores de Lenguas Extranjeras, creemos que solo serán llamados después que se reglamente el funcionamiento de los Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM (APEEPR/DOSSIÊ, 1987, p. 3).

Ainda de acordo com esse dossiê, até aquele momento o governo não tinha dado continuidade aos trabalhos de regulamentação dos CELEMs. Ao perceber que com a mudança de governo o processo não havia caminhado, as associações voltaram a exigir providências do Estado. No ano de 1987 foram enviados, segundo os relatórios anuais de 1987 e 1988, 264 ofícios: ao Presidente do Conselho Federal da Educação, a todos os membros das comissões da Família, Educação, Cultura, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação da Assembléia Nacional Constituinte, em número de 127 membros, à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Paraná, aos diretores das escolas públicas estaduais do Paraná, ao Superintendente da Educação da SEED e ao Secretário de Estado da Educação.

Só em 1988 começaram a funcionar os 22 CELEMs criados em 1986 pela Resolução nº 3.546/86. Por conta disso, os professores também somente foram contratados e puderam assumir suas aulas neste mesmo ano.

Durante todo o ano de 1988 e 1989 foram feitas reuniões entre uma equipe de



consultores e técnicos da Equipe de Ensino, do Departamento de Ensino de 2º Grau – DESG. Para participar destas reuniões, também foram chamados 44 professores (entre atuantes no CELEM ou na grade curricular), e o professor José Carlos Paes de Almeida Filho, da UNICAMP. Este grupo de estudos tinha como principal finalidade discutir e apresentar uma proposta para a Reestruturação do Ensino de 2º Grau, na área de línguas estrangeiras modernas. Conforme o Relatório Anual da APEEPR, de 1988-1989, “frisou-se [na versão final proposta] a necessidade de garantia de dois itens essenciais para que a proposta alcance seus objetivos: treinamento dos professores antes da implantação e a carga horária mínima de duas horas semanais, durante os três anos do 2º grau”(APEEPR/RELATÓRIO ANUAL, 1988/1989, p. 19).

No entanto, mesmo com todo o trabalho das associações na regulamentação dos CELEMs, a resistência dos diretores de escola foi muito grande. Eles alegavam que não teriam condições de arranjar espaço físico, materiais, além de controlar a entrada de alunos vindos de outras escolas. Segundo o depoimento da professora SANDRA (06/04/00), aos poucos estas resistências foram sendo contornadas:

No regulamento do CELEM constava que se o aluno não quisesse estudar inglês, ele teria direito de escolher outra disciplina no CELEM. O diretor dizia: - De jeito nenhum! O que esse aluno iria ficar fazendo no horário de inglês? Iria badernar, que ele não iria deixar, e não iria divulgar esse projeto na escola dele! [...] Sei que foi um trabalho de esclarecimento. Então começamos com 400 alunos em 88. Para você ter uma noção, em 1999, o ano passado, estávamos com 25.000 alunos.

No início foram implantados 22 CELEMs, lotados em cada um dos Núcleos Regionais da Educação, nas escolas com melhores condições materiais, espaço físico e estrutura administrativa.

Foram feitos anúncios nas rádios e jornais procurando professores licenciados que quisessem assumir as aulas. Os Centros de Línguas começaram a funcionar precariamente, com duas ou três línguas apenas, pela falta de professores. Muitos daqueles professores de francês e espanhol que tiveram que assumir aulas de português não quiseram assumir o desafio de retornar ao ensino de língua estrangeira em cursos não obrigatórios. De acordo com a professora SANDRA (06/04/00), os professores:

Não queriam assumir o desafio de retornar[...]. Era um desafio, porque, primeiro o aluno estava ali porque queria, tranquilo, porque se ele não gostasse ele iria embora. Então era um desafio porque ele [o professor] tinha que preparar aula, tinha uma coordenação que ficava mandando cartinha: ‘É por aqui!’, ‘O caminho é esse...’, ‘Vamos discutir!’, ‘Não trabalhe só a língua!’. Porque no CELEM a gente sempre disse: “*Não é um trabalho da língua pela língua que interessa, mas é toda essa*

*cultura, toda essa história que tem por trás da língua”*

Com o intuito de solucionar o impasse, a coordenação do CELEM e as associações de professores organizaram cursos de capacitação para os professores de línguas. Em 1986, a Associação de Professores de Espanhol já havia oferecido o *I Curso de Reciclagem para Professores de Espanhol*. Em 1988, foi organizado o *II Curso de Reciclagem para Professores de Espanhol*, em conjunto com a UFPR/DELEM e CETEPAR. No ano de 1990, a APEEPR, novamente com o auxílio da UFPR/DELEM, promoveu a *I Oficina de Material Didático para o Ensino de Espanhol* e organizou, com a participação das mesmas instituições e o apoio do Centro Cultural Brasil Espanha, o *III Curso de Reciclagem para Professores de Espanhol*.

Com a intenção de congregar os professores de língua espanhola e matérias conexas, facilitar o intercâmbio de experiências didáticas, promover o relacionamento com entidades análogas, organizar encontros e seminários com a participação de seus membros, a Associação também organizou outros eventos. Nos anos de 1986, 1988 e 1990, realizou o *Encontro de Professores de Espanhol do Estado da Paraná*. Além disso, participou do *Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol* (1985, 1987 e 1989) e organizou o IV em 1991 (APEEPR/RELATÓRIOS (1986 - 1990)).

O CETEPAR, em conjunto com as Associações e a UFPR, organizou, em 1989, o *I Curso de Atualização de Professores de Línguas Estrangeiras*.

Conforme a resolução nº 3.546/86, art. 4º, a finalidade do ensino de línguas estrangeiras deveria ser instrumentalizar o aluno, formando bons leitores na língua estudada:

Os CELEMs propiciarão o aprendizado e aprofundamento das Línguas Alemã, Francesa, Espanhola e Italiana, em atendimento aos graus de ensino e respectivas séries escolares, tendo como objetivo o ensino instrumental da língua, para o aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala.

Em 1989, a SEED, através do Departamento de Ensino de 2º grau, publicou dois documentos que serviriam de referência para o trabalho com línguas estrangeiras: *Projetos de conteúdos essenciais mínimos do 2º grau: línguas estrangeiras modernas*, em uma versão preliminar, e o *Currículo Básico do Estado do Paraná* (PARANÁ/SEC, 1989). O primeiro surgiu como resultado das discussões do grupo de estudos encarregado da proposta de Reestruturação do Ensino de 2º grau, na área de línguas

estrangeiras. Nele, “o que se propôs é que o ensino da Língua Estrangeira Moderna deve contribuir para a formação de um cidadão consciente, crítico e agente transformador de sua realidade” (APEEPR/RELATÓRIO ANUAL, 1988/1989, p. 19).

A tendência de dar ao ensino de língua um caráter não apenas instrumental, mas também gerador de idéias e habilidades, se configura também na proposta para o *Currículo Básico*.

Elaborada por duas professoras, uma de francês e outra de inglês, a proposta divide-se em 3 partes: 1. *Pressupostos Teóricos*; 2. *Encaminhamento Metodológico e Conteúdos*; 3. *Avaliação*. Na primeira parte, o documento mostra argumentos em favor da necessidade de recuperar a dimensão discursiva da linguagem, em oposição ao ensino baseado no método *Audiolingual*. As autoras destacam, como principal finalidade de ensino da língua estrangeira, propiciar ao aluno o reconhecimento da situação geográfica, econômica e cultural de seu próprio país, a partir do contraste entre as duas culturas (a estrangeira e a do aluno). Pretendia-se, no intuito de fazer o aluno ‘tomar consciência’ da realidade em que vive, dar-lhe a oportunidade de entrar em contato com a cultura do outro através do trabalho com a diversidade discursiva que a compõe e expressa.

Como encaminhamento metodológico, o novo currículo propunha, além dos pressupostos da Abordagem Comunicativa, o trabalho com textos autênticos, a partir de noções da lingüística textual. A proposta, apesar de levar em conta as experiências do CELEM, veio acompanhada de modelos de atividades em inglês e francês apenas.

Se, no início dos anos 80, a hegemonia do inglês era um fato dado e não contestado, a partir do processo de democratização do país ela passou a ser questionada cada vez mais. Com o trabalho das associações, entidades afins, e com a ajuda de consulados e embaixadas, foi possível a quebra do ‘monolingüismo’ no ensino de línguas.

Esse rompimento se deu não só pela oferta de outras línguas e culturas como parte dos currículos escolares, mas também pela ampliação do diálogo entre estas várias entidades, inclusive o governo e a comunidade escolar, representada não só pelos professores, mas também pelos alunos e diretores de escolas.

O rompimento das barreiras contra a oferta de outras línguas promoveu o surgimento das condições necessárias ao reconhecimento da importância do espanhol no panorama mundial. Entre os fatores que promoveram o crescimento do espanhol no mundo estão a redemocratização da América Latina, fazendo com que muitos países se

tornassem promissores mercados consumidores de tecnologia e produtos produzidos nos países asiáticos, e os investimentos feitos na Espanha pela Comunidade Européia para fortalecer o país. Tudo isso fez do espanhol, na década de 90, o segundo idioma mais usado comercialmente no mundo.

No Brasil, além destes fatores, a criação do MERCOSUL é apontada como um dos motivos pelos quais, a partir do início dos anos 90, o idioma começou a ser oferecido em várias escolas particulares e públicas como disciplina escolar, obrigatória ou opcional.

No Paraná, todas as grandes universidades do Estado oferecem espanhol como opção nas provas de vestibular. O número de institutos de idiomas em convênio com escolas também aumentou significativamente.

Por conta da criação do MERCOSUL, na última década, o espanhol começa a dividir este cenário, mais por motivos econômicos de que por uma intenção integradora do ponto de vista cultural e social. Muitos autores têm apontado este aspecto *economicista* que caracteriza o processo de integração desencadeado com a conformação do mercado comum.

No entanto, tanto as fontes escritas quanto as orais, obtidas nos depoimentos, nos dão indícios de que o retorno de certa valorização do componente curricular *língua estrangeira* está muito mais vinculado à atuação dos professores do que a qualquer outro fator. As orientações do CELEM, associações e entidades afins forneceram o suporte necessário para a busca de novos referenciais para a prática docente.

De acordo com os dados de 1996, da coordenação do CELEM, comparados com aqueles fornecidos pela enquete realizada em 1986 pelas associações de professores, é visível a mudança de comportamento com relação ao idioma espanhol e à cultura da qual faz parte. Conforme já vimos anteriormente, os resultados da pesquisa feita com alunos da rede escolar em maio de 1986 revelaram uma preferência de 31,57% pelo francês; 25,20 % pelo espanhol; 17,96% pelo inglês; 16, 51% pelo italiano; 8, 50 % pelo alemão e 0,17% por outras línguas.

De acordo com a palestra proferida pela professora SANDRA, em 1995, as relações de preferência mudaram, e outras línguas foram sendo incorporadas ao projeto original do CELEM:

Hoje, o CELEM vem expandindo suas atividades para novos municípios, [...] totalizando mais de 20.000 alunos, os quais se distribuem da seguinte maneira:

IDIOMA	NÚMERO DE ALUNOS
ESPAÑHOL	13.000
FRANCÊS	4.445
ALEMÃO	2.025
ITALIANO	1.400
JAPONÊS	775
UCRANIANO	475
POLONÊS	100
TOTAL DE ALUNOS	22.710
TOTAL DE PROFESSORES	189 (ALMEIDA, 1995, p.16)

Enfim, é possível perceber um grande movimento em torno do ensino de línguas no geral por vários motivos: acesso ao conhecimento produzido em outras línguas, qualificação profissional e também por erudição. A pluralidade na oferta, corresponde, de certa forma, a necessidades também plurais.

Assim, a escola, por sua natureza ao mesmo tempo condicionante e condicionada pela cultura, vive o conflito de ter que definir antecipadamente a finalidade do ensino de uma disciplina que, na realidade, possui uma infinidade delas. Fora da escola, as pessoas procuram aprender línguas por conta das mais variadas necessidades, marcadas pela realidade e pelo cotidiano: trabalho, viagem, relações pessoais, familiares, origem étnica, estudos acadêmicos, curiosidade intelectual etc.

Este conflito, entre as finalidades e necessidades reais e de ensino, se reflete nas propostas curriculares, na seleção de métodos e conteúdos, materiais didáticos, procedimentos de ensino e principalmente no cotidiano da sala de aula.

## 2. O normativismo nos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil: o estudo dos grandes mestres do idioma segundo o modelo das línguas clássicas

As finalidades de ensino da língua estrangeira têm oscilado, como pudemos observar já no primeiro capítulo, entre duas orientações distintas: há momentos de intensa valorização de seu aporte cultural, fazendo com que o ensino de línguas sirva como meio de acesso à literatura consagrada e aos conhecimentos acadêmicos produzidos na língua estudada; e, ao mesmo tempo, existem momentos em que o ensino da língua estrangeira é considerado uma forma de instrumentalizar os alunos para que tenham acesso a novas tecnologias, levando em conta muito mais o aspecto pragmático e econômico de sua utilização do que os aspectos culturais que fazem da língua a principal e a mais sofisticada forma de expressão de um povo. Em algumas orientações curriculares estes dois modos distintos de ver o ensino de línguas são colocados como complementares e algumas vezes como se fossem coincidentes.

Esta confluência entre perspectivas aparentemente tão distintas tem sido possível porque elas compartilham a mesma concepção de língua. Num e noutro caso parte-se do princípio de que a língua é um conjunto de regras fixas organizadas segundo uma ordem própria. Este conjunto de regras busca definir, entre os fatos lingüísticos, o que é certo e o que é errado, segundo o uso consagrado do idioma, normalmente abstraído de obras clássicas da literatura. O exercício de abstração do qual resulta este conjunto de elementos organizados internamente, que conhecemos como a gramática da língua, constitui-se na busca de uma norma que sirva para orientar todo tipo de manifestação lingüística. A norma lingüística, portanto, estaria acima dos falantes, regulando, regendo e julgando sua fala como certa ou errada. É por isso que, a partir de uma apropriação contemporânea das idéias de BAKHTIN<sup>1</sup>, esta concepção de língua – como conjunto de regras fixas e abstratas que submetem o falante – foi chamada por FARACO (1997, p. 49) de *normativismo*.

De acordo com FARACO (1997), várias foram as concepções de linguagem construídas na Antigüidade – algumas vinculadas à lógica, outras à filosofia, à retórica ou à poética – , mas o *normativismo*<sup>2</sup> foi a única dentre elas “que conseguiu pular os

<sup>1</sup> Embora ainda esteja em discussão a autoria do livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, optamos por colocar, no texto, apenas o nome de BAKHTIN, e nas referências das citações os nomes dos dois autores.

<sup>2</sup> A partir daqui, neste e em outros capítulos, sempre que usarmos o termo *normativismo* estaremos nos referindo à noção elaborada por FARACO (1997, p. 49) e apresentada brevemente aqui.

muros dos universos mais propriamente acadêmicos e se estabelecer com força no senso comum”. Esta concepção, enraizada na cultura do mundo ocidental, tem permeado, durante séculos, quase todas as reflexões que envolvem linguagem. Portanto, a área do ensino de línguas estrangeiras, como uma das que promovem reflexões sobre linguagem, também tem privilegiado o estudo da língua na busca de uma correspondência normativa. E isso, como dissemos nos parágrafos anteriores, acaba fazendo coincidir as finalidades de ensino, ou seja, tanto quando se trata de requerer o acesso à literatura dos grandes mestres como quando se vê na língua um instrumento de acesso a saberes especializados contemporâneos, o que se busca é que os alunos aprendam a reconhecer a norma e se submetam a ela. É essa coincidência que tentaremos mostrar neste capítulo a partir da análise das abordagens metodológicas e de manuais didáticos de espanhol.

## 2.1. A concepção normativa segundo o modelo das línguas clássicas

O estudo das metodologias de ensino de línguas estrangeiras modernas tem revelado o papel privilegiado que a norma gramatical ocupou e ocupa no estudo das línguas. A ênfase no estudo da gramática normativa, no entanto, tem uma origem muito mais remota.

Como vimos nos parágrafos anteriores, de acordo com FARACO, entre as várias concepções de linguagem elaboradas no mundo ocidental, o *normativismo* foi a única que permaneceu forte até os nossos dias, não só no interior do universo acadêmico, mas também fora dele, tornando-se a base da representação social hegemônica da língua por vários séculos. Ainda segundo FARACO, isso foi possível como resultado da intensa atividade dos filólogos-lingüistas no estudo das línguas mortas, reiterando o que BAKHTIN havia apontado no início do século XX:

Na base dos métodos de reflexão lingüística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas mortas, que se conservaram em documentos escritos. É preciso salientar com insistência que essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento lingüístico do mundo europeu (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 96).

A concepção normativa da língua privilegia o estudo de um sistema abstrato de regras fixas, que separa o *certo* do *errado* e resulta numa abordagem do texto/enunciado

como um todo que se basta a si mesmo, como se pudesse ser compreendido isoladamente, abstraído da situação pragmática extraverbal que o engendrou. Essa concepção, esclarece FARACO, nasceu do intenso trabalho de recuperação, análise e interpretação de textos literários em grego clássico, desenvolvido na biblioteca de Alexandria, no século IV a.C. Estes estudos, de acordo com BAKHTIN, sempre se apoiaram em enunciações constitutivas de monólogos fechados, como inscrições em monumentos antigos, por exemplo. Por isso, “o filólogo contenta-se em tomar essa inscrição isolada como um documento de linguagem e em compará-la com outras inscrições no quadro geral de uma língua dada” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 98). Para o autor, é como resultado deste tipo de estudo que surge a reflexão lingüística ocidental. Portanto, “é a língua *morta-escrita-estrangeira* que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão lingüística” (Ibid, p. 99).

Dos conflitos gerados pelas diferenças encontradas entre o grego clássico e o alexandrino, e entre os diferentes dialetos, surgiu a concepção normativa da língua, que, por seu poder prescritivo, separava aquilo que se tinha como certo do que era considerado o mau uso da língua. A partir do estudo da linguagem dos poetas e prosadores, os filólogos passaram a definir modelos de língua, ou seja, um conjunto de normas a serem seguidas na busca da correção lingüística (FARACO, 1997, p. 51). A gramática como o conjunto de regras fixas que regulam o uso da língua surgiu para consolidar estes modelos no ensino. A reflexão lingüística, portanto, passou a desenvolver duas atividades complementares: uma voltada para a decifração de textos numa dada língua, e outra voltada para a organização da língua já decifrada para o ensino da ‘arte’ dos grandes mestres.

Originada no processo de aquisição de uma língua estrangeira num propósito de investigação científica, a reflexão lingüística serviu também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas de ensino; não se trata mais de decifrar uma língua, mas, uma vez essa língua decifrada, de ensiná-la. As inscrições extraídas de documentos heurísticos transformam-se em exemplos escolares, em clássicos da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 99).

Por isso, para BAKHTIN, criar o instrumental indispensável para a aquisição da língua decifrada, adaptada às necessidades de transmissão escolar, constituía o segundo problema fundamental da lingüística. “A *fonética*, a *gramática*, o *léxico*, essas três divisões do sistema da língua, os três centros organizadores das categorias lingüísticas,



formaram-se em função de duas tarefas atribuídas à lingüística: uma *heurística* e a outra *pedagógica*” (Ibid, p. 99).

Posteriormente, os modelos alexandrinos foram adotados para a elaboração de gramáticas do latim. A perpetuação da cultura greco-latina no mundo ocidental favoreceu a permanência da concepção normativa da linguagem e a aplicação dos mesmos moldes gramaticais às línguas *romance*, a partir do século XV.

O gramático Antonio de NEBRIJA escreveu a primeira “*Gramática de la Lengua Castellana*” em 1492. Aqui a hegemonia lingüística parece ter desempenhado um papel importante também na consolidação e propagação do ‘sentimento nacional’. Segundo o próprio NEBRIJA, “sempre a língua foi companheira do império, e de tal maneira o seguiu que juntamente começaram, cresceram e floresceram, e depois concomitante foi a queda de ambos” (NEBRIJA, 1946, p. 5)<sup>3</sup>. Depois de citar vários exemplos desta estreita relação e de lembrar as dificuldades da consolidação do território que foi chamado de ‘reino e república de Castilla’, o gramático espanhol inclui a língua como a primeira dentre as ‘artes da paz’, ressaltando a necessidade de preservá-la das mudanças. Para o latinista, a melhor forma de conservá-la seria descrevendo-a segundo o modelo das línguas clássicas:

Entre as primeiras [das artes da paz] é aquela que nos ensina a língua, a qual nos aparta de todos os outros animais, e é própria do homem, e de ordem a primeira depois da contemplação que é ofício próprio do entendimento. Esta até nossa idade andou solta e fora de regra; e por esta causa recebeu em poucos séculos muitas mudanças porque, se a queremos cotejar com a de hoje a quinhentos, encontraremos tanta diferença e diversidade quanto pode ser maior entre duas línguas. E, porque meu pensamento e vontade sempre foi engrandecer as coisas de nossa nação e dar aos homens de minha língua obras em que melhor possam empregar seu descanso, que agora o gastam lendo novelas e estórias envoltas em mil mentiras e erros, de acordo com todas as outras coisas em reduzir a artifício esta nossa linguagem castelhana, para que o que agora e de aqui para adiante nela se escreva possa ficar em um teor, e estender-se em toda a duração dos tempos que estão por vir, como vemos que se fez na língua grega e latina, as quais, por haver estado debaixo de arte, ainda que sobre elas não passado muitos séculos, ainda permanecem em uma uniformidade (Ibid, p. 11)

A primeira versão desta gramática foi publicada na mesma época em que o reino de Castilla empreendia a reconquista dos territórios que ainda estavam sob o domínio árabe. Nesta mesma época expulsavam-se os judeus e conseqüentemente consolidava-se a hegemonia cristã. E, é bom lembrar, no ano em que a *Gramática...* é publicada, a

<sup>3</sup> Esta data corresponde a uma edição comemorativa da Gramática, que foi reproduzida e transcrita. As citações presentes neste trabalho foram traduzidas do espanhol para o português a partir desta transcrição e são de nossa inteira responsabilidade.

rainha Isabel financiava as viagens de Colombo que resultaram no descobrimento do continente americano.

A língua castelhana deveria servir, segundo seu autor, à unificação e manutenção da nação e da fé cristã, ou seja, nas negociações da reconquista e conversão de mouros em cristãos-novos. Como modelo para o ensino, o autor vê na gramática o instrumento mais adequado para estes fins: “Certo é que não somente os inimigos da fé que têm necessidade de saber a linguagem castelhana, mas os vizcaínos, navarros, franceses, italianos e todos os outros que têm algum trato e conversação em Espanha e necessidade de nossa língua, se não vierem desde criança a aprendê-la por uso, poderão mais ainda saber por esta minha obra” (Ibid, p.11).

Com esta mesma preocupação, as gramáticas latinas, e também as das línguas romance, chegaram às colônias para garantir a posse da terra e catequizar ‘o gentio’. Segundo Luiz Carlos VILLALTA, nas escolas jesuíticas, entre os séculos XVI e XVIII, “se estudava a lógica, a aritmética ou fosse o que fosse, segundo as mesmas regras, os mesmos compêndios, a mesma disciplina. Os livros, os apontamentos, as discussões, o estudo de outras línguas e do próprio vernáculo se fazia por meio do latim” (VILLALTA, 1997, p. 347).

Portanto, nas escolas jesuíticas ensinava-se língua estrangeira como eram ensinados o latim e o grego, usando preferentemente o método da *Gramática e Tradução*, que na verdade não se configurou como um método específico para o ensino de línguas estrangeiras, mas na aplicação de pressupostos já bastante antigos no ensino de línguas em geral.

Com algumas variações, este método perdurou até a segunda metade do século XX como a forma hegemônica de se ensinar línguas, permanecendo na grande maioria das escolas, religiosas ou laicas, com grande aceitação, até a década de 70. De certa forma, como veremos adiante, seus pressupostos permanecem até hoje em muitos materiais e procedimentos de ensino.

A gramática era ensinada de maneira dedutiva, ou seja, partindo da explicitação da regra para o exemplo. No início, as explicações das regras gramaticais eram feitas em latim, mais tarde passaram a ser feitas na língua do aprendiz, e, mais recentemente, em língua estrangeira. A avaliação compreendia testes que cobravam conhecimento da norma, ou seja, de regras gramaticais e descrições metalingüísticas, além de questões abertas: traduções, redações, ditados, leitura e compreensão de textos e lista de vocabulário.

Até o século passado, toda a atenção estava centrada na figura do professor. Com a multiplicação dos processos de edição de livros e a sofisticação das gráficas, as atividades passaram a centrar-se no livro-texto. No entanto, “as gramáticas nem sempre são livros utilizados diretamente na aula, mas que às vezes se convertem em livros de consulta que podem acompanhar a outros manuais ou que o aluno adquire para seu trabalho individual” (SÁNCHEZ, 1992, p. 365)<sup>4</sup>.

Com essa mudança material, mudam também as exigências profissionais. A proficiência na língua deixa de ser o principal conhecimento exigido do professor, e sim o conhecimento extensivo das regras e exceções do idioma.

O principal objetivo deste método era levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira. “Na consecução deste objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e raciocínio”(LEFFA, 1988, p. 214).

Desde o século XVI, portanto, o ensino das línguas consistia no ensino da gramática tradicional, da leitura e da escrita através da tradução, da mesma forma que se fazia no ‘estudo das línguas mortas’. No final do século XIX e início do XX, a ampliação das relações comerciais, já mencionadas anteriormente, através da Europa e entre a Europa e a América, exigia novas modalidades de ensino e aprendizagem, e este momento se mostrou particularmente propício à auto-aprendizagem.

Aprendia-se ‘sem ter mestres’ através das gramáticas e ‘conhecendo-se os melhores autores’. De acordo com VILLALTA, dentre os poucos livros que povoavam as bibliotecas particulares de padres, mestres-escola e advogados, entre outros, muitos eram de autores franceses ou ingleses que inspiravam os homens ‘ilustrados’ da colônia:

Na Bahia, o padre Francisco Agostinho Gomes, ilustrado da passagem do século XVIII para o XIX, reunia a melhor e maior livraria particular do Brasil de então, composta de milhares de livros, entre eles as obras de Lavoisier, de Buffon, de Thomas Paine, de William Robertson, a Encyclopedie de Diderot e D’Alembert, e a Wealth of nations, de Adam Smith; e títulos variados em língua inglesa e francesa sobre história natural, economia, política, viagens, filosofia (VILLALTA, 1997, p. 367).

Neste contexto, muitos destes livros de línguas, lidos e estudados com ou sem mestres, foram elaborados principalmente na França para a aprendizagem de francês, espanhol, inglês e italiano. Estes materiais, esclarece SÁNCHEZ (1992, p. 372), tentam

---

<sup>4</sup> As citações deste livro, originalmente escrito em espanhol, foram traduzidas para o português e são de nossa inteira responsabilidade.

suprir as necessidades de poder *sobreviver* em outro país: pedir algo para comer, reservar um quarto de hotel, realizar transações cambiais, cumprimentar, apresentar-se e uma infinidade de outras atitudes básicas do convívio social. A novidade destes manuais é que costumam apresentar aspectos funcionais da língua e não a clássica exposição fundamentada na gramática. Algumas destas preocupações estarão presentes também na elaboração de outros métodos que ganharam notoriedade e que apresentaremos mais adiante. Nas escolas estes livros eram adotados isoladamente pelo professor, já que a noção de uma educação nacional se consolida somente no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II (1838), que, como dissemos anteriormente, passou a ser modelo para as demais escolas secundárias.

## 2.2. O estudo dos grandes mestres do idioma nos programas curriculares nos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil

Para que o Colégio D. Pedro II servisse como referência para as demais escolas secundárias do país, exigiu-se que se uniformizassem conteúdos e modelos de avaliação. É neste contexto, também, que as aulas por disciplinas foram substituídas por classes de alunos e programas de ensino comuns.

Seguindo o modelo francês de educação, em sua ênfase no ensino clássico e humanista, o Colégio contava em seu currículo com aulas de francês, inglês e alemão, distribuídas nos últimos anos da escola secundária – o espanhol só será incluído a partir da década de 40. Assim como para as escolas jesuíticas, a tradição clássica permanece sendo a base dos pressupostos de ensino e de aprendizagem e o método de ensino continua sendo o da *Gramática e Tradução*.

No final do século XIX as três línguas – francês, inglês e alemão – aparecem juntas desde o primeiro até o sétimo ano da escola secundária. Com algumas variações, este quadro permanece até 1929 quando se incorpora o italiano ao sexto e último período.

Entre 1930 e 1931, quando foi promulgada a reforma de Francisco de Campos, os programas passaram não só a ser únicos, mas também obrigatórios para todo o país. O Ministério da Educação privilegiava como ‘conteúdo nacional’, segundo o que vimos no capítulo anterior, a história mitificada dos heróis e instituições nacionais, noções de

brasilidade (educação moral e cívica), ênfase no catolicismo, uso adequado da língua portuguesa de modo ‘uniforme e estável’. Segundo SCHWARTZMAN(1984, p.75), Lourenço Filho (*Diretor* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do Ministério da Educação), num discurso proferido em 1939, afirma “que o governo tinha como ‘fito capital homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideais coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam”.

De acordo com o currículo do Colégio D. Pedro II, eram 3 aulas semanais de cada idioma (francês, inglês e alemão) na 1ª e na 2ª séries, 2 na 3ª série e 1 na 4ª série.

O método adotado (ou indicado) era o *Direto Intuitivo*, que significava o ensino através da língua estrangeira, e não a partir da língua materna, como no método da *Gramática e Tradução*. Quase tão antigo quanto o outro, as primeiras evidências do uso do método *Direto* são do início do século XVI. No entanto, ele só foi introduzido no Brasil “em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma “*reforma radical no método de ensino* (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado, etc.)” (LEFFA, 1988, p. 215).

A necessidade de livros e de uma política editorial consistente passa a ser preocupação nacional à medida que o Ministério da Educação toma para si a tarefa de formar os jovens brasileiros e não encontra material ‘adequado’. Segundo FREITAG (1989, p. 25), é a partir da década de 30 que podem ser percebidas as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo governo brasileiro em assegurar “a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural”. Em 1937 o MEC cria o INL (Instituto Nacional do Livro), que congregava vários órgãos, entre eles a Coordenação do Livro Didático, responsável por planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a sua produção e distribuição.

A falta de manuais didáticos, que era grande, se dava principalmente porque até aquele momento custava mais produzir o livro no país do que importar livros estrangeiros ou editados em países da Europa, principalmente a França. A partir de 1930 é que o governo passa a incentivar e subsidiar a produção nacional de livros didáticos.

A principal preocupação do ministro Gustavo Capanema, no entanto, era com o papel da educação na construção da brasilidade. Em seu discurso, na comemoração do centenário da fundação do Colégio D. Pedro II, em 1938, ele revela esta preocupação:

“A educação, longe de ser neutra, precisa tomar partido, melhor, partir de uma filosofia e seguir uma escala de valores; ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isso mesmo está sob a proteção, o controle e a defesa do Estado” (MEC, 1937, p. 9 apud FREITAG, 1989, p.25). Para FREITAG, é possível concluir que “todas as medidas educacionais, inclusive as relacionadas ao livro didático, somente adquirem um unidade lógica e ideológica quando vistas no contexto do Estado Novo, decretado por Vargas” (Id).

As editoras passaram a publicar seus próprios livros, de preferência de acordo com as orientações dos programas oficiais elaborados pelos catedráticos do Colégio D. Pedro II. Como nem todas as escolas eram obrigadas a seguir as orientações do Colégio, muitas delas, principalmente as religiosas, permaneceram utilizando materiais tradicionais que, normalmente, se apresentavam em dois compêndios: um de gramática, e outro de textos para leitura e tradução.

Um bom exemplo deste tipo de composição é o manual da Coleção de Livros Didáticos da F.T.D., publicada pela Editora Paulo de Azevedo, em São Paulo, no ano de 1948, e distribuída pela Livraria Francisco Alves. Intitulado *Gramática Española: para os alunos do ciclo colegial, admissão às faculdades de filosofia e demais escolas superiores* o manual da FTD foi escrito em espanhol por Adolfo POSO Y POSO e dividida em 24 capítulos e 4 partes.

O Capítulo I – Preliminares, por exemplo, versa sobre o conceito de *idéia, fala, língua, idioma, línguas vivas e línguas mortas* e assim por diante. Ao definir gramática, o autor diz o seguinte:

11. – Gramática es el conjunto de reglas que se han de observar para hablar y escribir correctamente un idioma [...].

13. – La Gramática nos enseña: 1º La naturaleza y representación de las palabras empleadas en el lenguaje; 2º el modo de agruparlas o combinarlas para expresar nuestros pensamientos. Por lo tanto, las partes de la Gramática son dos: la **Analogía** (de que forman parte la *Prosodia* y la *Ortografía*) y la **Sintaxis**. (POSO Y POSO, 1948, p. 5)

Ao definir que uma das finalidades do estudo de uma língua era aprimorar as formas de expressão do pensamento, o autor acreditava estar aprimorando a capacidade de raciocínio do aluno: quem pensa bem, fala bem e escreve bem. A idéia de língua

como expressão do pensamento é uma das concepções de linguagem mais antigas, até mais do que a própria noção de gramática normativa. Segundo Rosa Virgínia Mattos e SILVA (1989, p. 16):

Estabelecida a distinção entre substantivo e verbo por Platão estava aberto o caminho para uma compreensão de estruturação da linguagem como representação do pensamento. O percurso posterior [...] se constitui num refinamento de análise que, a princípio, é apenas parte de uma teoria geral do conhecimento, de uma filosofia que só alguns séculos depois vem a fundamentar uma gramática .

Ao definir a divisão da gramática em Analogia e Sintaxe, POSO Y POSO elabora os capítulos de seu livro tentando esgotar os itens que compõem a norma gramatical e que deveriam ser memorizados pelos aprendizes de acordo com o modelo de ensino das línguas mortas.

A Primeira Parte – *Analogia* - começa no capítulo II: *Do artigo*; capítulo III: *Do nome*, com 4 seções; capítulo IV: *Do adjetivo*, com 7 seções; capítulo V: *Pronome*, com 4 seções; capítulo VI: *Do verbo*, com 8 seções; capítulo VII: *Verbos irregulares*, com 2 seções; capítulo VIII: *Dos verbos ser e estar*; capítulo IX : *Verbos defectivos*; e assim sucessivamente até o capítulo XV: *Da interjeição*.

A Segunda Parte – *Sintaxe* – , que vai do capítulo XVI ao XXI, trata das partes da oração. A Terceira Parte – *Prosodia* – possui apenas o capítulo XXII. A Quarta Parte – *Ortografia* – possui um capítulo com seis seções. No final do livro há um *Apêndice*, com um capítulo e duas seções sobre versificação e métrica.

Cada assunto é tratado primeiro teoricamente, a partir de conceitos, classificações e formas de identificação. Assim são apresentados, por exemplo, os artigos e as regras de eufonia na língua espanhola:

20. – **Artículo** es una parte variable de la oración que se antepone al nombre o a cuanto haga las veces de éste para limitar la extensión de su significado.

Al decir *dame manzanas*, no se determinan cuáles; pero cuando se dice *dame las manzanas*, el artículo *las* expresa que se piden ciertas manzanas, de que se ha tratado antes.

21. – El artículo se divide en *determinado e indeterminado*.

22. – El artículo **determinado** precede a nombres tomados en sentido concreto o determinativo; v. gr.: **el** libro de Pedro; **los** alumnos **del** colegio.

23. – Los artículos *determinados* son cinco:

	Masculino	Femenino	Neutro
Singular.....	<i>el</i>	<i>la</i>	<i>lo</i>
Plural.....	<i>los</i>	<i>las</i>	-

Aunque sean cinco, se los puede considerar como uno solo, **el**, con cinco formas, según los diversos accidentes del nombre; v. gr.: **el padre**, **los padres**; **la madre**, **las madres**; **lo paternal**

24. – Se usa el artículo **el** en vez de **la** con los nombres femeninos que empiezan por *a* o *ha*, si en la *a* carga el acento prosódico, para evitar así el hiato o encuentro de dos vocales; v. gr.: **el África**, **el ave**, **el hacha**.

Quedan exceptuados de esta regla los nombres propios de mujer y las letras del alfabeto **a** y **h**; v. gr.: **la Ángela**, **la hache**  
[...] ( POSO y POSO, 1948, p. 7)

Em seguida vêm os *Ejercicios de Aplicación*, baseados na identificação, classificação e derivação de palavras, normalmente com lacunas para serem preenchidas. Depois da explicação conceptual dos artigos o autor propõe o seguinte exercício:

#### EJERCICIO DE APLICACIÓN

1. – *Antepóngase el artículo determinado que convenga.*

__ crisis	__ Águeda	__ Amalia	__ aves
__ paternal	__ agradable	__ ave	__ color
__ arte	__ arpa	__ útil	__ águila
__ vejez	__ hacha	__ habla	__ necesario
__ África	__ acción	__ aurora	__ haba
__ ajeno	__ enigma	__ ancho	__ viacrucis
__ acta	__ malo	__ reuna	__ sublime
__ liebres	__ arpas	__ amistad	__ andén

(Ibid, p. 8)

Alguns destes exercícios são de recapitulação, como o que aparece logo após a caracterização dos adjetivos em espanhol. Muitos são elaborados a partir de fragmentos extraídos de textos de autores consagrados, como Cervantes, Alfonso de Ovalle, José Zorrilla e outros, segundo orientações próprias do pensamento normativo de que a ‘arte’ se aprende pelo exemplo dos grandes mestres da língua.

#### EJERCICIO DE APLICACIÓN Y REPASO

24 – Distinguir todos los adjetivos indicando su clase.

Admirado Timbrio de ver la frescura y belleza del claro Tajo, por do caminaba, vuelto a Elicio, que el lado le venía, le dijo:

- No poca maravilha me causa, Elicio, la incomparable belleza de estas frescas riberas; y no sin razón, porque quien ha visto, como yo, las espaciosas del nombrado Betis, y las que visten y adornan al famoso Ebro y al conocido Pisuerga, y en las apartadas tierras ha paseado las del santo Tiber y las amenas del Po, celebradas por la caída del atrevido mozo, sin dejar de haber rodeado las frescuras del apacible Sibeto, grande ocasión habia de ser la que a maravilla me moviese de ver otras algunas.

- No te equivocas, discreto Timbrio – respondió Elicio – porque ha hecho cierto la experiencia, que, casi por derecha línea, encima de la mayor parte de estas riberas se muestra un cielo luciente y claro, que con un largo movimiento y con un vivo resplandor parece que convida a regocijo y a gusto al corazón que de él está más ajeno. CERVANTES. (Ibid, p. 40)

Em 1953, para completar a coleção da F.T.D., publicou-se *Español Colegial: colección de lecturas y de trozos selectos en prosa y verso*, elaborado por Hermenegildo



ALZOLA. O que chama a atenção neste livro é a variedade de gêneros discursivos. Ainda que sejam raros os gêneros do cotidiano e/ou que representem a fala, esta diversidade discursiva não era muito comum. A inclusão de textos ‘autênticos’ que não fossem somente os literários, provavelmente ocorria por assimilação das críticas feitas ao método da *Gramática e Tradução* por adeptos do método *Direto*, e talvez por uma tentativa da editora de seguir as orientações do Programa Oficial no que se refere à leitura. Isso possibilitaria a adoção do manual por um número maior de escolas.

Ainda assim, o livro é apenas uma compilação de textos, sem propostas de atividades relacionadas a eles, já que estas deveriam ser definidas pelo professor. Os textos, em vários tamanhos e temáticas, eram a base de exercícios de leitura em voz alta, tradução e versão, ditado e memorização.

São 226 páginas de textos curtos tratando de assuntos diversos, desde a “Extensión del idioma castellano” até “Propiedades de los Animales” de Fray Luis de Granada, passando por fábulas como “La lechera”, fatos históricos e outros de cultura geral e curiosidades como “Distancia del Sol”:

La distancia media del Sol a la Tierra es de 150 000.000 de kilómetros. Los datos siguientes nos darán idea de la magnitud de esta distancia:

1º Entre el Sol y la Tierra cabrían en línea recta, puestos unos sobre otros, 11.600 globos terrestres iguales al nuestro

2º La distancia de la Tierra al Sol es 390 veces mayor que la distancia de la Tierra a la Luna, siendo ésta de 384 000 kilómetros [ ] (ALZOLA, 1953, p. 76)

Alguns destes textos são acompanhados de ilustrações relacionadas ao tema, como esta que acompanha o texto “Descubrimiento de América” e que reproduzimos abaixo:

FIGURA 1



São numerosos também os poemas, pensamentos e fragmentos de textos consagrados da literatura espanhola, de autores como Cervantes, Lope de Vega, Calderón de La Barca e Gustavo Adolfo Bécker.

Em grande parte são textos que tratam de moral e bons costumes, como “Lo que vale la buena educación”, e de assuntos da fé cristã, principalmente relatos sobre vidas de santos, como “Familia e Infancia de Santa Teresa”. Mas há também diálogos e textos humorísticos, como as piadas sobre o cotidiano estudantil.

#### EN UN EXAMEN DE FÍSICA

*El profesor.* – La máquina neumática. Trace usted su figura.

Comienza el discípulo a tirar líneas, cuyo trazado va recordando la figura de un cajón. Se detiene, se vuelve al tribunal y mira al profesor como quien dice: “Ya está” – ¿ Há terminado usted? – Sí, señor. – ¿ Del todo? – Sí señor. – pero si eso es un cajón y nada más. – Sí, señor, un cajón. – Si yo le he dicho la máquina neumática. – Sí, señor, la máquina neumática. – ¿Pues cómo se entiende eso? – Es que la máquina va dentro. (Ibid, p. 38)

Vários textos pretendem passar a imagem de uma Espanha cristã, grandiosa e conquistadora, ainda vinculada às conquistas dos séculos XV, XVI e XVII e desvinculada dos conflitos que culminaram na Guerra Civil. Sobre guerras e batalhas só as dos *Libertadores* da América Hispânica e outras de menor importância. Cria-se a imagem de uma Espanha paradisíaca, e mesmo as diferenças geográficas são tratadas de forma abstrata :

#### LA HERMOSA ESPAÑA

Rodeada por el mar en su mayor extensión, es España una de las naciones más completas del mundo. Todos los productos florecen en su suelo, desde los frutos de la Europa central hasta los de los países tórridos. De los bosques de hayas y de las praderas suaves del Cantábrico, se pasa a los campos de Castilla, donde la mies y la viña ofrecen el blanco pan y el ardiente vino; las riberas de Levante están perfumadas por la flor poética de los espesos naranjales; en Andalucía crece el insuperable olivo, pastan los famosos corceles inigualados, y la caña de azúcar adorna algunas vegas con su delicia tropical. [...] J. M<sup>a</sup> SALAVERRÍA. (Ibid, p. 82)

Desta forma, tentava-se dar conta do objetivo, que era levar o aluno a ‘apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira’ e proporcionar-lhe um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e raciocínio. O texto, tomado como um todo que basta a si mesmo, isolado do contexto mais imediato que o gerou, deveria ser compreendido de forma passiva e unilateral. ‘Apreciar a cultura’, como objetivo de ensino, deve ser entendido como o reconhecimento daquilo que está sedimentado e faz parte da identidade e das representações consagradas do povo

espanhol. Está de fora desta ‘cultura’, privilegiada aqui, tudo o que for gerador de conflitos e de contradições, ou seja, o aluno deve aprender *que os valores cristãos são os únicos verdadeiros, que a Espanha é um país grandioso, que a língua espanhola ‘é doce como a melodia mais suave e retumbante como o trovão mais aterrador’, e assim por diante.*

Compondo a mesma coleção, segundo a contra capa do exemplar que pudemos consultar, há outros livros, gramáticas e coletâneas de textos para leitura destinados ao aprendizado do francês, inglês e latim. Há um livro de leitura em francês para meninas – *“La petite Élisabeth: lecture et r citation, cours moyen”* –, e livros, gramáticas e antologias de língua portuguesa. Além de livros para o ensino de línguas, a coleção continha livros didáticos de História, História Sagrada, Desenho, Filosofia, Geografia e História Natural.

Muitos autores de livros didáticos de línguas, neste período, optavam por publicar um manual em que os textos e a gramática viessem num único compêndio, o que era justificado tanto pela facilidade que trazia ao professor, quanto pela economia que representava. Estes manuais traziam textos de autores consagrados que pudessem revelar ‘os costumes espanhóis e as expressões usuais do idioma’, como base para ditados e exercícios de leitura, tradu o e versão.

A título de exemplo, SÁNCHEZ apresenta o livro de Martín ALONSO, *Espa ol para extranjeros* (1949), publicado pela editora Aguilar, em Madrid:

O manual se estrutura em 22 li es. Sua organiza o se faz em torno dos temas clássicos da gramática tradicional, acrescentando depois alguns mais sobre a tradu o e como chegar a traduzir bem (Parte 2 ). A 1  li o inicia-se com a pronúncia. A 2 , com os pronomes pessoais, necessários para as pessoas verbais. A 3 , com os tempos simples de *ser, estar y haber*. A 4  com os tempos simples dos verbos regulares. A 5 , com o substantivo. A 6 , com os adjetivos. [...] A 10  com os verbos irregulares.[...] A parte II   constituída por 7 li es com textos e normas para traduzir bem. A parte III consta de 4 li es relativas às correspondências e outras fórmulas, assim como a questões específicas de caráter ortográfico. Este esquema se complementa amplamente em cada caso com textos, diálogos, vocabulário, expressões, etc. (SÁNCHEZ, 1992, p. 368).

O livro de Martín ALONSO serviu como modelo para muitos outros, já que foi um dos primeiros livros elaborados na Espanha - por falantes nativos - para ensinar a estudantes estrangeiros (SÁNCHEZ, 1992, p. 367). Além da gramática normativa do espanhol, ALONSO pretendia trabalhar alguns elementos ling sticos menos tradicionais, “como iniciar a unidade fazendo com que o aluno descubra as regras que

depois se formularão, oferecendo uma grande quantidade do léxico relativo às áreas temáticas mais usuais, apresentando textos que descrevem usos e costumes próprios da sociedade espanhola, assim como uma grande quantidade de textos (literários e informativos) para a tradução e o ditado” ( SÁNCHEZ, 1992, p. 369). Ainda assim seu livro se constrói todo em torno de um princípio revelador: *pela prática à regra*. Ou seja, o objetivo final é a explicitação da regra, da gramática, da norma.

De acordo com as orientações do método *Direto* a gramática e os aspectos culturais (história, características geográficas e costumes) deveriam ser ensinados indutivamente, a partir dos textos em estudo. Estes textos deveriam ser atuais e de preferência autênticos ou *situacionais* (diálogos ocorridos no banco ou no restaurante, por exemplo). Privilegia-se a fluência do professor e as explicações são feitas na língua estrangeira com a ajuda de paráfrases, sinônimos, demonstrações. Por isso, acreditamos que ALONSO já propusesse uma metodologia não exatamente tradicional, como aponta SÁNCHEZ, mas algo entre o método *Direto* e o da *Gramática e Tradução*. Essa mescla ficou conhecida, posteriormente como método *eclético*.

Ao contrário do método da *Gramática...*, em que se privilegiava o estudo da língua escrita, o método *Direto* dava ênfase à oralidade e à “integração das quatro habilidades ( na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever)” (LEFFA, 1988, p. 215). Alguns diálogos *situacionais* e pequenos textos servem como ponto de partida para exercícios de conversação (por exemplo: “*Isto é um livro; aquilo é um quadro negro*”. *O que é isto? É um livro. O que é aquilo? É um quadro negro. É aquilo um livro? Não, senhor, aquilo é um quadro negro*). Exercícios de pronúncia e questionários para serem respondidos por escrito também tinham como ponto de partida os textos e diálogos. A tradução e o ditado deveriam ser abolidos como exercícios segundo os fundadores do método *Direto*.

Nesse método, a psicologia associacionista fundamentava sua principal premissa: aprende-se por associação. O professor deveria estar associando objetos ou desenhos que os representassem ao léxico correspondente na língua estrangeira. Nesse sentido, a professora STELA MARIS (02/10/00), ao falar sobre a “evolução do método tradicional” até chegar ao método *Direto*, explica como essa premissa funcionava na sala de aula:

Vai da evolução do método tradicional (foi o método que eu peguei como aluna),[...] onde se trabalhava gramática, o texto escrito, leitura e tradução que se fazia da língua materna em sala de aula. Depois veio o método *Direto*, então você tinha que

associar sempre o objeto à palavra da língua estrangeira, ‘o fruto’, levava fruta... Eu estou exagerando um pouco, mas era quase [...]. Eu cheguei a dar aula pelo método *Direto*.

O método *Direto* era “de referência quase obrigatória nos manuais do início do século. Em alguns casos para segui-lo, em outros para dizer que se segue sem segui-lo realmente, em outros para aplicá-lo de forma corrigida ou reformada” (SÁNCHEZ, 1992, p. 375). Este método se configurou no final do século XIX, mas atingiu o auge de sua aceitação e desenvolvimento na primeira metade do século XX, praticamente até a década de 40.

No Brasil, com a Reforma Capanema, de 1942, se delineia uma recuperação da tradição clássica, o que não implicava recuperar, além dos conteúdos, os métodos de ensino tradicionais. Como vimos no início do primeiro capítulo, as portarias ministeriais de 1943 propunham que o método de ensino de línguas devia continuar sendo o *Direto*, com ênfase na prática e incorporando aspectos do chamado *método científico*. Esta orientação era defendida pela professora SCHMIDT, catedrática do Colégio D. Pedro II. A referência ao ‘método científico’ como uma modalidade do *Direto* já havia sido feita anteriormente por Harold PALMER, foneticista do início do século que escreveu o clássico *The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917). Nele, PALMER propunha a formação do hábito como princípio básico da aprendizagem. Mais tarde, outros lingüistas reivindicaram para seus métodos tanto o princípio, quanto o qualificativo de ‘científico’.

Os objetivos instrumentais do ensino baseado nesta associação metodológica eram: ler, escrever, compreender linguagem oral e falar. Com relação aos objetivos educativos, o que se pretendia era a formação da mentalidade a partir da observação e reflexão. Por último estavam os objetivos culturais, que se resumiam em conhecimentos da ‘civilização estrangeira’ (história, geografia e costumes).

As portarias mencionadas anteriormente, de 1943, referem-se a aulas de espanhol, francês e inglês dos cursos clássico e científico da escola secundária. Por elas fica claro que, assim como quase todos os de sua época, o autor do programa curricular adota uma postura *eclética* para não estar sujeito às *deficiências dos novos métodos*, demonstrando não ter compreendido bem ou não ter se apropriado suficientemente das novas orientações. “Em tais casos o mais comum é seguir basicamente com critérios gramaticais, acrescentando alguns elementos, basicamente superficiais e desconexos, próprios das novas metodologias” (SÁNCHEZ, 1992, p. 371).

O livro de Júlio do AMARAL (1944), *Lecciones de Español*, reproduz as seguintes orientações do Diário Oficial de 01 de fevereiro de 1943:

**PROGRAMA DE ESPANHOL DOS CURSOS  
CLÁSSICO E CIENTÍFICO**

I – Leitura: Far-se-á em trechos fáceis, em prosa e em verso que tenham por assunto a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, por já aspirar a constituir uma iniciação literária em excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos.

II – Gramática: Com o apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

UNIDADE I – Artigos, substantivo, adjetivo, pronomes e numerais. 2 Reflexões de número, gênero e grau

UNIDADE II – Verbos: Pessoas, números, tempos e modos. 2 Vozes. 3 Verbos auxiliares, Haver e Ser 4 Verbos regulares e irregulares.

UNIDADE III – 1 Formação de palavras. Composição e derivação. Prefixos e sufixos. 2 Principais regras de concordância. 3 Regência. 4 Construção. 5 Arcaísmos e neologismos. 6 Barbarismos e solecismos. 7 Idiotismos.

III – Noções de história literária: Dar-se-ão ainda as seguintes noções de história literária:

UNIDADE I – Periodos em que se divide a história da literatura espanhola, com indicação dos principais escritores e de suas principais obras.

UNIDADE II – Os principais escritores e suas principais obras, dos países americanos de língua espanhola.

IV – Outros exercícios Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática e de história literária, haverá: 1 Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula. 2 Exercícios para ampliação do vocabulário. 3 Exercícios de redação e de composição 4 Exercícios de ortofonia e de ortografia. 5 Exercícios de tradução e de versão ( AMARAL, 1944, p 8).

*Lecciones de Español*, no entanto, é uma mostra daquilo que afirmávamos anteriormente: ainda que seus autores digam que seus livros se encontram ‘*Según el Programa Oficial*’, a análise de seus conteúdos revela que o critério gramatical ainda é determinante, e os autores não sabem como elaborar atividades para trabalhar com os textos que tratam dos costumes e da vida cotidiana. Se os autores não tinham uma idéia clara do que fazer, os professores menos ainda, e os textos serviam apenas como pretexto para uma conversação artificial e pouco produtiva.

AMARAL divide seu manual em 3 partes: Gramática, Exercícios Práticos, História Literária, Antologia, Gênero Epistolar e Vocabulário.

A gramática, que ocupa um terço do livro, é apresentada de acordo com a gramática tradicional, por temas, sem atividades ou exercícios. Em seguida vêm os textos para leitura, tradução, versão e ampliação de vocabulário. O autor tenta cumprir o que exige o Programa Oficial, ou seja, os textos têm como assunto ‘a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos’. No entanto, por servirem como pretexto para o estudo de variados itens gramaticais, são superficiais e desconexos, como o exemplo a seguir:

### Lecciones de cosas

Antonio es el padre de Pedro. La madre de Pedro se llama Antonia. Antonio me dice que su padre es muy bueno. Antonio tiene en su casa un ahijado que es huérfano de padre y de madre. La tarde de hoy está muy agradable. No hace frío. Ayer llovió torrencialmente. Una de las hermanas de Pedro se llama Dolores. Dolores tiene doce años. Unos deudos de Pedro llegados hace poco tiempo de Buenos Ayres le han regalado muy lindos libros y a sus hermanas muy hermosas muñecas. Esta es la décima vez que hablo con la novia de mi padrino. Nadie es propheta en su tierra. Sabio es lo Onipotente [...] (AMARAL, 1944, p. 62)

Pela mudança na perspectiva proposta pelos criadores do método *Direto*, era de se esperar que ele viesse revolucionar o ensino de línguas e promovesse a derrocada do primado da norma gramatical. Mas isso não aconteceu. Para Vilson LEFFA (1988, p. 215), o método *Direto*,

em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil), teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos lingüísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD [Abordagem Direta], acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT [Abordagem da Gramática e Tradução].

Ainda que nos pareça plausível a hipótese de que a falta de características físicas e fluência na língua seriam as principais causas da não aceitação do método *Direto*, ela não é suficiente para explicar o retomada dos pressupostos tradicionais. Acreditamos que o principal fator que explica esta retomada, ou melhor, o não abandono dos pressupostos da *Gramática e Tradução*, está, ao mesmo tempo, na cultura e na formação do professor: não pela falta de conhecimento da língua, como sugere LEFFA, e sim pela força da tradição normativa, já que, como vimos anteriormente, esta concepção de língua, segundo FARACO, ultrapassou os limites da escola (e da academia) e se estabeleceu com força no senso comum. Por isso, a tradição normativa, como parte da cultura, está presente também na concepção e aplicação do método *Direto*. A nova metodologia, apesar de tentar aproximar o ensino da língua do uso que os falantes nativos faziam dela, permaneceu sob a égide de uma concepção estática de linguagem. No método *Direto*, cada palavra (associada a um objeto ou desenho que o represente) possui apenas um significado, dicionarizado e abstrato, não importando o momento e a situação, ou a intenção que possa revestir o seu uso. Assim como os textos de autores consagrados da *Gramática e Tradução*, as frases, diálogos ou pequenos textos de autores contemporâneos usados pelo método *Direto* também servem

como modelos de estruturas sintáticas e lexicais, segundo critérios normativos, com ou sem o extenso estudo da nomenclatura.

A hipótese de SÁNCHEZ, nesse sentido, nos pareceu mais convincente. A grande crítica que se fazia ao método *Direto*, segundo o autor, é que ele não propiciava ‘uma aprendizagem sistemática e estruturada’, ou seja, a falta de profundidade no estudo da gramática normativa, acreditava-se, resultaria na falta de domínio efetivo da língua. Por isso, muitos autores propuseram algo intermediário, ou ‘ecletico’, utilizando como critérios para a elaboração dos materiais didáticos tanto o sistema gramatical da língua, quanto “o uso da língua em diálogos e textos, primeiro, e a explicitação da gramática contida neles, depois. Normalmente, nesta segunda opção, as questões gramaticais se explicitam e explicam seguindo muito de perto o habitual nas gramáticas: verbos ‘ser/estar’, presente do indicativo, concordância, artigo, adjetivos...” (SÁNCHEZ, 1992, p. 374).

Esta parece ter sido a opção dos autores dos programas oficiais no Brasil, até o final da década de 60. Na mesma linha do Programa de 1943, o Ministério publica, em Diário Oficial, em 1945, novas ‘Instruções Metodológicas Para Execução do Programa de Espanhol’. De acordo com estas instruções, as finalidades de ensino, em linhas gerais, continuam sendo as mesmas, ou seja: proporcionar aos alunos a aquisição efetiva da língua para leitura e (eventualmente) expressão oral ou escrita; incutir-lhes o ‘gosto’ pela leitura dos bons escritores; ‘ministrar-lhes apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter’; mostrar-lhes a origem românica da língua castelhana, como a do português, o que os ‘ajudará a compreender os seus sentimentos pan-americanos’. Desta forma, privilegiando o estudo ‘dos bons escritores’, o caráter humanístico do programa ganha ênfase nas recomendações sobre leitura.

O ensino deveria ‘revestir-se de cunho prático’ nas suas três partes constitutivas: *gramática, leitura explicada e outros exercícios*. O léxico, a ortografia, a morfologia e a sintaxe serão adquiridos sobretudo “mediante considerações expendidas (sic) a propósito dos textos de leitura: dos fatos neles observados deduzirão os próprios alunos, auxiliados pelo professor (sic), as regras da boa linguagem consignadas na gramática expositiva”.

Recomenda-se, sobretudo, que os alunos não saiam da escola sem saber quem foram “o Cid Campeador, El Gran Capitán, Santa Teresa, Carlos V, Isabel a Católica, Carlos III, Ramón y Cajal, Sarmiento, Bolívar [...]”. Porém, o livro de leitura deveria



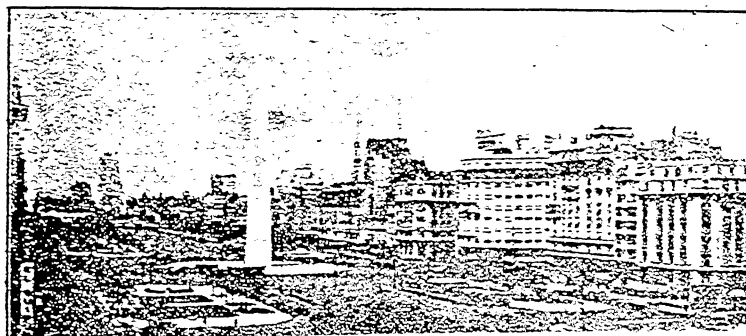
conter, além de textos de autores consagrados, textos contemporâneos, de escritores espanhóis e hispano-americanos. A gramática, por outro lado, também deveria conter “uma parte prática”, que serviria de base para os exercícios de “conversaço”.

Seguindo esta mesma linha, o manual de José Ramón CALLEJA ÁLVAREZ, *Español Básico* (1946), publicado pela Editora do Brasil, é um bom exemplo dos materiais didáticos que mais conseguiram aproximar-se das definições do Programa Oficial. Sem separá-lo em partes, o autor trabalha os três aspectos – *gramática, leitura e outros ejercicios* – em todas as 45 lições que o compõem.

Um detalhe que chama a atenção é que este livro de 1946, impresso no Brasil, é ilustrado com fotos de cidades espanholas, hispano-americanas e brasileiras, como esta que reproduzimos abaixo:

AVENIDA 9 DE JULIO EN BUENOS AIRES

FIGURA 2



As ilustrações não eram muito comuns, principalmente com fotos, porque as gráficas nacionais estavam longe, na época, de oferecer a sofisticação das publicações européias.

Por outro lado, os textos que abrem as lições, e servem a exercícios de ditado, seguem muito de perto o modelo do método *Direto*. Depois de cada texto vem a *conversaço*, como no exemplo que transcrevemos abaixo,:

#### EN LA CLASE

En nuestra clase hay una mesa para el profesor y varios pupitres para los alumnos. Escribimos en la pizarra con tiza, y en papel con lápiz o pluma. Sobre la mesa se ven cuadernos, libros, tinteros y secante. Cuando el alumno se equivoca, el profesor le manda tachar la falta. En las paredes hay mapas y cuadros. Cuando el profesor pasa lista, los alumnos contestan: “Presente”[...].

CONVERSACIÓN: ¿Qué hay en la clase para el profesor? ¿Y para los alumnos? ¿Con qué escribimos en la pizarra? ¿Y en papel? ¿Qué se ve sobre la mesa?[...]  
(CALLEJA ÁLVAREZ, 1946, p. 16).

A gramática, no entanto, não é deduzida a partir dos textos como recomenda o Programa Oficial. Ao texto apresentado acima, por exemplo, seguem-se regras de ortografia. O texto que apresenta os numerais é seguido de notas gramaticais sobre os graus dos adjetivos em espanhol.

Em sua grande maioria, os exercícios são classificatórios, de preenchimento de lacunas, substituição e tradução, o que era condenado pelos defensores do método *Direto*.

Outro bom exemplo deste tipo de orientação ‘ecclética’ é o livro do professor Idel BÉCKER, Catedrático de Espanhol e Literatura Espanhola da Faculdade de Filosofia da Universidade Mackenzie de São Paulo. O *Manual de Español*, publicado no ano de 1945 em português, ganhou uma versão em espanhol ‘reformada y aumentada’ em 1953. Em 1958 já se encontrava na sua 31ª edição. Segundo seu autor, o livro estava ‘de acordo com os programas oficiais, conforme portarias 966, de 2/10/51 e 1045, de 14/12/51’ e também de ‘acuerdo con las nuevas Normas de Prosodia y Ortografía de la Real Academia Española’. Estas portarias – que, como as anteriores, não diferem muito entre si –, não apresentam mudanças de fundo, devendo o espanhol ser ensinado nos cursos clássico e científico, na 1ª série, em duas horas semanais.

A importância deste *Manual de Español* está não só no sentido exemplar da análise que fazemos aqui, mas também porque durante muito tempo foi um importante material de consulta e apoio ao professor, ainda que não fosse adotado para o trabalho diário da sala de aula.

Em seus depoimentos, a professora NAIR, a professora TERUMI e a professora REGINA afirmam que o manual de BÉCKER era bastante usado, inclusive na formação universitária. Segundo a professora NAIR (27/09/00), “foi o livro texto adotado e mais usado” na sua formação. Do mesmo modo, a professora TERUMI (03/10/00) afirma que “o livro usado era do Idel Bécker [...], o *Manual de español*, e o método era aquele método tradicional [...], cada aula era um ponto gramatical, começava-se com o artigo, depois passava-se para a formação de número no substantivo, depois do gênero ... assim ..., os pronomes [...]”.

Além disso, o professor Idel BÉCKER, durante as décadas de 50, 60 e 70, foi referência para outros autores de livros didáticos, como Francisco FRIGÉRIO, por exemplo. Segundo a D. THEREZA, o professor FRIGÉRIO sempre esteve, de certa forma, atualizado e em contato com professores e autores.

Claro. Ele sempre teve suas relações com professores. Ele foi assim, muito extrovertido, de muita comunicação. Mesmo com o professor Euro Brandão, que foi o reitor [...] muitas vezes se encontravam. O Osvaldo Arns também foi muito amigo dele ... também foi reitor da Universidade. Nós tínhamos amizade. E quando havia congressos fora, ele também participava. Gostava demais da Espanha e deixou muitos amigos lá ... O professor Idel Becker, que também era autor ... Se comunicaram bastante também

De acordo com a professora REGINA, o professor FRIGÉRIO tinha o livro de Idel BÉCKER em sua biblioteca e deve tê-lo adotado ou usado como material de apoio: “Idel Bécker eu acho que ele adotou, nalguma ocasião, porque eu me lembro desse livro. [Lembro de] alguma coisa ter estudado por aqui. Eu me lembro também que Idel Bécker era o supra-sumo na época, porque não existia nada... então todo mundo lembrava [do livro de] Idel Bécker” (REGINA, 05/09/00).

Por outro lado, a professora DEUCÉLIA, que assumiu as aulas de espanhol no Colégio Estadual do Paraná, no início dos anos 80, afirma que usou o *Manual de español* como material de apoio, mas que o livro não era adotado no colégio, na época, já que o professor FRIGÉRIO adotava seus próprios livros: “Olha, eu usei como material de apoio, mas assim, adotado, não, porque o FRIGÉRIO adotou o livro dele. Ele se apoiava, também, no Idel Bécker (DEUCÉLIA, 03/04/00)”.

Uma preocupação comum, e de certa forma imprescindível para a venda, na época, era identificar o livro como um dos que estariam de acordo com as orientações dos programas oficiais do governo. Esta preocupação deve ter levado o professor Idel BÉCKER a colocar na capa, de forma sintética, o que se poderia encontrar no livro: “*Gramática. Ejercicios. Lecturas. Cuestionarios. Vocabularios. Historia literaria. Antología*”. Estes conteúdos estão distribuídos pelas 7 partes em que o manual foi dividido:

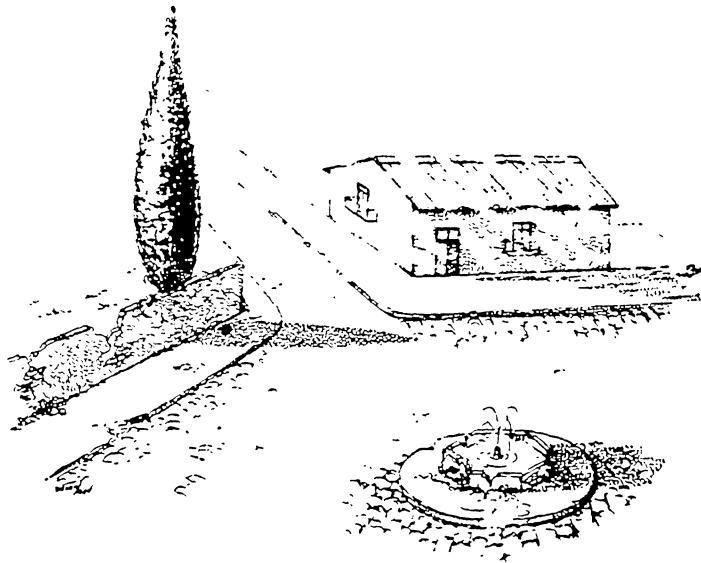
1. *Gramática y Lecturas* (30 lições, p. 13 – 100);
2. *Apéndice Gramatical* (p. 105 – 168),
3. *Ejercicios de Vocabulario* (p. 170 – 222),
4. *Correspondencia* (p. 225 – 227);
5. *Resumen de Historia de la Literatura Española* (p. 230 – 243);
6. *Resumen de Historia de la Literatura Hispanoamericana* (p. 247 – 252);
7. *Antología* (257-296) [de autores espanhóis e hispano-americanos] (BÉCKER, 1958, p. 297 – 301)

Antes de iniciar com as lições mais pontuais de língua e literatura o autor discute questões gerais como “Difusión de la lengua española” e “Lecciones preliminares”, nas quais se descreve o alfabeto, a pronúncia e os sinais de acentuação gráfica e pontuação.

Quase sempre estas explicações vêm acompanhadas de comentários acerca da semelhança entre o espanhol e o português.

A primeira parte do livro, composta de textos e explicações gramaticais, chama a atenção exatamente pela maneira com que apresenta a norma, sempre relacionada aos textos que dão nome a cada unidade didática. No geral, nos outros manuais, o texto não tinha relação nenhuma com o item gramatical que estava sendo apresentado, e o nome da unidade correspondia a este item e não ao assunto ou título do texto. Segundo as orientações do Programa Oficial, como dissemos anteriormente, o aluno primeiro deveria ser exposto aos fatos da língua para depois chegar à sua sistematização. No exemplo a seguir, do livro de BÉCKER, o poema de Antonio Machado, que é um dos poucos acompanhados de ilustrações, serve à apresentação das regras de eufonia em espanhol:

FIGURA 3



#### CALMA

En medio de la plaza y sobre tosca piedra,  
el agua brota y brota. En el cercano huerto  
eleva, tras el muro ceñido por la hiedra,  
alto ciprés la mancha de su ramaje yerto.

La tarde está cayendo frente a los caserones  
de la ancha plaza, en sueños. Relucen las vidrieras  
con ecos mortecinos de sol. En los balcones  
hay formas que parecen confusas calaveras.

La calma es infinita en la desierta plaza,  
donde pasea el alma su traza de alma en pena.  
El agua brota y brota en la marmórea taza.  
En todo el aire en sombra no más que el agua suena.

Antonio Machado (español) (Ibid, p. 28)

Cada unidade desta primeira parte, até a lição 19, é estruturada a partir de um ou dois textos pequenos, ora literários, ora informativos, quase sempre tratando da

geografia, dos costumes ou da história da Espanha e da América espanhola. Segue-se um pequeno questionário oral de perguntas relacionadas ao texto.

No caso do poema *CALMA*, o autor propõe cinco questões para a interpretação do texto: “*Conversación*: 1. ¿Qué sentimientos traducen los versos del poeta: agitación, entusiasmo, paz, serenidad? 2. ¿Qué hora del día es: madrugada, alba, mañana, mediodía, tarde? 3. ¿Está rayando o se pone el sol? 4. ¿ Hay mucha gente en la plaza? 5. ¿Qué rumores se escuchan en ella?” (Ibid, p. 29).

Não se encontram notas explicativas ou referências sobre o autor do texto, que é um dos poetas mais conhecidos da literatura espanhola do início do século XX. As perguntas, normalmente, como neste exemplo, sugerem uma única resposta e ao leitor/aluno se exige apenas o reconhecimento delas. Tal tratamento define o texto como um todo que corresponde a si mesmo, e o significado está impresso no seu material verbal, e apenas nele. As palavras são signos abstratos, pois não há espaço para uma compreensão pessoal que esteja baseada não só no material verbal, mas também na visão de mundo do leitor/aluno em confronto com a do escritor. Organizada desta forma, a leitura aqui não é compreendida como um processo de interlocução. Isso porque, como já dissemos anteriormente, o normativismo se contenta em analisar os textos/enunciados de forma isolada, reificando a sua linguagem na comparação com outros textos/enunciados no quadro geral de uma língua dada.

Portanto basta identificar o poema como obra de um autor que ‘maneja com arte’ o idioma, e, tomando-o como referência na busca da correção lingüística, não serão levados em conta nem as orientações ideológicas do momento de sua criação, nem aquelas que permitem sua compreensão. Para BAKHTIN, no entanto,

as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas quando relacionadas com outras enunciações completas pertencentes a um único e mesmo domínio ideológico[. . .]. Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como um monumento lingüístico, destruiremos o acesso a suas formas como formas da literatura como um todo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p.104-105).

Nesse sentido devemos concordar também com CHARTIER (1990, p. 25) quando observa “quão insatisfatórias são as abordagens que consideram o acto de ler como uma relação transparente entre o ‘texto’ – apresentado como uma abstração, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora dos objectos que o oferecem

à decifração – e o ‘leitor’ – também abstracto, como se as práticas através das quais ele se apropria do texto não fossem histórica e socialmente variáveis”.

Se nos livros de outros autores não há nenhuma orientação para o trabalho a ser desenvolvido com cada texto, no livro de BÉCKER cada texto pede um tipo de atividade específica. Na coletânea F.T.D., por exemplo, os textos deveriam ser usados conforme critério do professor, preferentemente como base para exercícios de leitura em voz alta, tradução, versão e ditados, mas sem indicação específica alguma. No caso do *Manual de Español*, cada texto servirá à prática de uma atividade determinada. Alguns para leitura e ‘conversação’, alguns para elaboração de exercícios de gramática e para tradução, e outros com mostras de língua para apresentação do vocabulário. Outros, ainda, servirão como modelo de correspondência e/ou para o estudo das escolas literárias.

No exemplo anteriormente citado o texto serve, como já dissemos, de ponto de partida para a apresentação das regras de eufonia em espanhol:

#### **Las reglas de eufonía**

1. Antes de sustantivo femenino singular empezado por *a* tónica (precedida o no de *h*) – se usa el artículo *el*. Se dice, por lo tanto:

*el alma* (y no *LA alma*),

*el hambre* (y no *LA hambre*).

El artículo deberá estar junto al sustantivo. Si hay una palabra intercalada (entre el artículo y el nombre) se dice *la*: *la noble alma*, *la mucha hambre*.

Pero el sustantivo conserva siempre sus complementos en el género femenino: *el alma buena*, *el hambre canina*.

EXCEPCIONES: Antes de nombres de mujeres y de los nombres de las letras *a* y *h*. Se dice, pues: *la Águeda*, *la a*, *la hache*.

OBS. – La precedente regla de eufonía puede ser aplicada al artículo indeterminante *una*, en los mismos casos (contiguo a sustantivo femenino singular, empezado por *a* tónica, precedida o no de *h*). Se puede decir, pues: *un alma*, *un hambre*.

Pero esta regla, tratándose del artículo indeterminante, no tiene carácter obligatorio. Y la Academia prefiere que no haya apócope y se diga: *una alma*, *una hambre*.

1. Antes de cualquier palabra empezada por *i*, *hi* (tónicas o no) – se sustituye la conjunción copulativa *y* por *e*, a fin de evitar el choque de vocales (\*).

Ejemplos: bello e ingenioso (y no bello y ingenioso),  
padre e hijo (y no padre y hijo)

EXEPCIONES: Antes de palabras empezadas por *hia*, *hie*, *hio*: *madera y hierro*. Y en interrogaciones o exclamaciones, cuando da inicio a una cláusula: ¿Y historia? ; ¡Y Ignacio también!

2. Antes de cualquier palabra empezada por *o*, *ho* (tónicas o no) – se sustituye la conjunción disyuntiva *o* por *u*, a fin de evitar el hiato. Ejemplos: siete u ocho (y no siete o ocho); belga u holandés (y no belga o holandés).

(\*) Obsérvese hecho análogo, que ocurre en portugués. Repárese cómo se pronuncia la conjunción copulativa *E* en estos dos ejemplos: BOM E INTELIGENTE, BOM E ELEGANTE ¿No suena *i* en el segundo ejemplo? (BÉCKER, 1958, p. 29-30)

Assim como neste exemplo, o autor faz muitas comparações explicativas com o português brasileiro em todo o manual, o que devia facilitar o trabalho do professor pouco experiente.

Outro aspecto importante e interessante a destacar refere-se à interpretação dos textos: o autor propõe questões e atividades diferenciadas, mais reflexivas do que as encontradas nos outros livros analisados. Algumas vezes solicita que o aluno retorne ao texto para responder as questões. Novamente, na lição 6 (do poema *Calma*) temos um bom exemplo deste tipo de exercício: “1. *Digan cuántas veces se observan las reglas de eufonía en la lectura de esta lección (CALMA)*. 2. *Expliquen por qué dice (en la misma poesía) ‘el aire’ y no ‘la aire’*”. 3. *Traduzcan al español las siguientes frases: A água soa na praça. A boa (buena) água. Ramagem e hera. Cipreste alto e hirto. A larga vidraça. Muro ou horta*”(Ibid, p. 30).

Os exercícios gramaticais, por sua vez, não são numerosos, assim como na maioria dos livros didáticos. Normalmente cabem em uma única página do livro e sem lacunas, pois as respostas deveriam ser dadas no caderno. O conteúdo gramatical deixa de ser o foco a partir da 20ª lição, quando passam a ser discutidas as escolas literárias e suas características. Daí em diante os exercícios serão essencialmente sobre elas.

Constituindo-se apenas de regras e características de elementos gramaticais, desde acentuação gráfica até “Divergencias léxicas entre España y América”, passando pelos verbos conjugados e todas as classes de irregularidades, o “Apéndice Gramatical” será usado como complemento em algumas lições (valor e uso das preposições na 19ª lição, por exemplo). Quase não há propostas de exercícios nesta parte do manual.

Por outro lado, na terceira parte, “Ejercicios de Vocabulario”, o manual parece ter a intenção de apresentar aspectos mais funcionais da língua, como *apresentar-se, cumprimentar, perguntar a hora, iniciar uma conversa, pedir permissão, atender ou iniciar uma conversa ao telefone, descrever alguém fisicamente*. Para isso, há uma forte preocupação em oferecer uma quantidade considerável de vocabulário, expressões idiomáticas, provérbios, adágios, adivinhações, máximas, piadas e textos descritivos sobre os costumes e a vida cotidiana. Neste caso não há interpretação dos textos por escrito.

Descrevendo de forma simplificada os costumes do povo espanhol, os textos são elaborados para serem tão neutros, tão somente exemplos ‘da linguagem cotidiana’, que trazem a versão hispano-americana dos vocábulos ao lado da espanhola, como o que segue:

9º **La comida, los alimentos**

Estamos todos en el comedor: mis padres, mi hermana y mis abuelos. Comemos, bebemos y charlamos. La sirvienta ya preparó la mesa, cubierta con un mantel. Ha puesto los cubiertos a cada uno: plato, cuchillo, cuchara, tenedor, cucharita, un vaso, pan y una servilleta. Hay vino, cerveza y refrescos.

Primero nos sirven fiambres; en seguida, la sopa; después carne, o pescado, y legumbres. Ayer sirvieron una tortilla de patatas (papas), con guisantes (alverjas) y jamón. Hoy hay chuletas de cordero y ensalada de lechuga con cebolla y tomates. La comida está muy rica: nuestra cocinera guisa muy bien.

Mañana tendremos puchero (cocido) con tocino, garbanzos, choclos (maíz tierno), zanahoria, ají y muchas verduras más.

De postre, a veces hay flan, arroz con leche, queso y mermelada, o compotas. Y frutas: bananas (plátanos, naranjas, mandarinas, duraznos (melocotones), peras, según la estación. Finalmente sirven café. (Ibid, p. 192).

Todos os textos desta 3ª parte são, portanto, exemplos escolares como este, pois o leitor não encontra neles nenhuma ressonância ideológica ou vivencial, não são determinados historicamente, ou pelos conflitos da vida cotidiana. Não há como concordar ou discordar deles, não são textos para serem compreendidos, mas apenas reconhecidos. As palavras, como as do dicionário, possuem apenas um significado, ainda que o autor proponha uma outra com o mesmo valor. Nesse sentido, as palavras entre parênteses não têm a função de orientar a interpretação do leitor, mas apenas apresentar uma outra forma verbal, um outro conjunto de sons (ou letras) mas que correspondem ao mesmo conceito, substituindo-o sem perdas para a compreensão do sentido do texto. Essa atitude passiva diante do texto, segundo BAKHTIN, tem origem na concepção normativa da linguagem, que separa a enunciação concreta da vida cotidiana – imediata ou longínqua – e, para fins de ensino, privilegia apenas o seu aspecto formal, esteja este vinculado à fonética, à gramática ou ao léxico.

A atitude do lingüista é diametralmente oposta à atitude da viva compreensão que caracteriza os falantes empenhados num processo de comunicação verbal. Quando o filólogo-lingüista alinha os contextos possíveis de uma palavra dada, ele acentua o fator de conformidade à norma: o que lhe importa é extrair desses contextos dispostos lado a lado uma determinação descontextualizada, para poder encerrar a palavra num dicionário. Esse processo de isolamento da palavra, de estabilização de sua significação fora de todo contexto, é reforçado ainda mais pela justaposição de línguas, isto é, pela procura da palavra paralela numa língua diferente (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 106).

No texto *La comida, los alimentos* não conseguimos perceber nenhuma outra intenção de seu autor que não seja dar um exemplo escolar de um tema expresso já no título: comida e alimentos. Não há conflito, ninguém reclama da comida pois todos



devem concordar que a cozinheira cozinha muito bem, ainda que ela não fosse uma empregada, mas sim a mãe, ou a avó. É claro que neste caso estaríamos diante de uma família que se diferenciaria dos modelos apresentados no livro. São famílias com pai, mãe, pelo menos dois filhos, avô e avó, e geralmente têm uma empregada. O clima de harmonia é importante para que a língua se apresente de maneira uniforme e estática, assim como a sociedade que representa. Neste sentido, ninguém se importa se o que se está comendo é chamado de ‘guisantes’ ou ‘alverjas’. A família bebe indistintamente vinho, cerveja e refrigerante, mesmo não sendo dia de festa. Sobre o pai, a mãe, a irmã, os avós e a empregada ali mencionados não se pode dizer coisa alguma. Nem mesmo sobre quem descreve este ‘almoço em família’.

Algumas vezes os textos se configuram basicamente como uma listagem temática, ainda que o leitor tenha a impressão de estar diante de um texto informativo. O texto a seguir é um bom exemplo deste tipo de tratamento dado aos ‘temas cotidianos’:

11° **Oficios y profesiones**

La mayoría de los hombres son empleados o obreros. Entre los artesanos se pueden citar: el carpintero, el cerrajero, el hojalatero, el orfebre. Cada uno tiene sus herramientas especiales: el albañil, por ejemplo, usa paleta y llana; el herrero, martillo y yunque. En el campo, el campesino puede ser labrador, hortelano, leñador, molinero, pastor, vaquero.

Otros oficios desempeñan el panadero, el carnicero, el verdulero, el carbonero, el sastre, el tintorero, el peluquero, el mozo de cuerda (changador), el marinero, el zapatero de viejo (remendón), el limpiabotas (lustrador).

Ocupaciones más comúnmente femeninas son las de: modista, lavandera, planchadora, zurcidora, bordadora, cocinera, telefonista, mecanógrafa (dactilógrafa).

Entre las profesiones liberales tenemos: derecho, medicina, odontología, ingeniería, magisterio y otras más.

El estipendio del empleado se suele llamar sueldo; el del obrero, jornal; y el del criado, salario (BÉCKER, 1958, p. 198).

Assim, a língua, transformada em código e modelo de correção lingüística, resultado da abstração da história e do falante, ajuda a criar no aluno a ilusão de que ele vive em uma sociedade abstrata e estática, livre das contradições e conflitos de interesses que estão vivos na realidade cotidiana de seus participantes. Aqui, como na interpretação dos textos da primeira parte do *Manual*, não há espaço para a interação socioverbal entre autor e leitor. Nem mesmo é possível reconhecer o tipo de texto em que se descrevem tanto o ‘almoço em família’ como as profissões. Estes gêneros não pertencem aos gêneros comuns da vida cotidiana, como a carta familiar, o relato pessoal e o texto informativo. E tampouco pertencem aos gêneros literários que conhecemos.

Percebemos, isto sim, uma intencionalidade restrita que só pode ser compreendida no interior da atividade pedagógica: o exemplo escolar. O exemplo escolar, no entanto, coincide com ele mesmo, e retirado de seu ambiente gerador, ou seja, da sala de aula, perde sua relação com a realidade mais imediata e não serve como modelo para generalizações futuras nas demais esferas da atividade humana.

Este isolamento do falante das formas do discurso faz parte do tipo de reificação da linguagem de que falávamos anteriormente. Segundo BAKHTIN (1992b, p. 304), “o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores”.

O tratamento reificante da língua se completa, neste manual, com mais dois tipos de atividades: uma lista intitulada “Léxico suplementario”, que provavelmente o aluno deveria decorar, e os exercícios de versão e tradução relacionados ao tema geral da unidade.

O manual de Idel BÉCKER é um bom exemplo daquilo que SÁNCHEZ chamou de ‘ecletismo’ por incorporar pressupostos do método *Direto*, como: apresentar a gramática a partir de uma ocorrência em textos ou diálogos elaborados para este fim, apresentar exemplos da linguagem cotidiana e não apenas textos literários, e não aprofundar o estudo de elementos gramaticais. No entanto, assim como outros autores, Idel BÉCKER não consegue livrar-se do peso da norma gramatical. Em sua versão metodologicamente ‘ecclética’, tenta garantir o profundo conhecimento da norma selecionando os elementos mais freqüentes para o trabalho cotidiano na sala de aula e oferecendo ao professor e ao aluno um ‘Apêndice Gramatical’ com os temas clássicos da gramática tradicional. No seu manual, os textos portadores da ‘linguagem do cotidiano’ não são os que servem de modelo ao estudo da norma gramatical, e sim os literários e informativos, como no método da *Gramática e tradução*. Tanto a tradução como o ditado, condenados pelos fundadores do método *Direto*, continuaram sendo amplamente usados por ele e outros autores. Os textos que deveriam trazer ‘a linguagem do cotidiano’ não se configuram como tal e são exemplos de uma concepção abstrata da linguagem que só pode servir ao estudo formal da língua.

De acordo com esta mesma orientação, a primeira edição do *Curso Práctico de Español* (1969), do professor Francisco FRIGÉRIO, segue de perto a estrutura do livro

de Idel BÉCKER. As edições posteriores, porém, passaram a incorporar as orientações da metodologia estrutural, que veremos adiante.

O *Curso Práctico de Español* começa cumprindo uma das orientações do programa que é mostrar aos alunos a origem românica da língua espanhola. Os itens gramaticais são apresentados segundo a ordem mais comum da gramática tradicional: fonética, morfologia e sintaxe. Os temas lexicais vêm distribuídos nas várias lições e são apresentados em textos, diálogos, frases análogas, ou simplesmente em grandes listas. Ao final do livro, o autor apresenta um apêndice gramatical com regras de ortografia, conjugação verbal, algumas classes gramaticais, concordância, regência e ‘vícios de dicção e de sintaxe’, já previstos no Programa Oficial.

Na maioria dos casos, como no livro de BÉCKER, os itens gramaticais estão relacionados com os textos estudados. Algumas fórmulas de conversação são apresentadas na tentativa de dar conta de algumas funções comunicativas, como cumprimentar e responder, apresentar-se, pedir informação, perguntar pela hora e outras. Os exercícios de tradução são os mais frequentes, seguidos de exercícios de ‘aplicação’ com preenchimento de lacunas. Em 1972, o autor havia publicado, para completar a coleção, um livro de “Exercícios de Espanhol e Vocabulários”, em que também predominam os mesmos tipos de exercícios.

Ao contrário de Idel BÉCKER, Francisco FRIGÉRIO não trabalha a ‘conversação’ sobre o conteúdo dos textos lidos. Apresenta apenas o texto para a leitura em voz alta e em seguida vêm fórmulas, léxico, gramática e exercícios, sem uma ordem fixa.

A inovação trazida pelo *Curso Práctico de Español*, com relação aos demais, é a apresentação dos temas ‘cotidianos’ em diálogos mais longos. Em geral, estes diálogos são entre um professor hipotético e seus alunos e em certa medida são semelhantes aos ‘questionários’ aplicados aos alunos pelo método *Direto*. As perguntas e respostas não têm uma seqüência, forma ou conteúdo que possam ser reconhecidos como normais na comunicação real. São exemplos de orações corretas, mas que só hipoteticamente poderiam tornar-se enunciados concretos em uma possível situação de interação socioverbal. Em alguns casos estes diálogos servem como uma mostra não só do tratamento dado ao conteúdo, mas também dos prováveis procedimentos de sala de aula do professor FRIGÉRIO.

Alumnos: – Buenos días, señor profesor  
 Profesor: – Muy buenos días tengan ustedes. (después de pasar lista). En la clase de hoy vamos a repasar los nombres de los objetos que están en el aula. Carmen, ¿qué es esto?  
 Carmen: – Esto es una pizarra.  
 Profesor: – ¿Con qué escribe usted en la pizarra?  
 Carmen: – Con tiza.  
 Profesor: – Juan, ¿con qué escribimos en el cuaderno?  
 Juan: – Con lápiz o estilográfica.  
 Profesor: – Dolores, ¿qué es aquello?  
 Dolores: – Es la puerta.  
 Profesor: – ¿La puerta está abierta o cerrada?  
 Dolores: – La puerta está abierta.  
 Profesor: – Entonces, ciérrela, por favor  
 Dolores: – Con mucho gusto  
 Profesor: – Gracias. Pepe, ¿cuántos pupitres hay en esta aula?  
 Pepe: – Hay treinta y cinco pupitres.  
 Profesor: – Pablo, ¿dónde está la mesa del profesor?  
 Pablo: – La mesa del profesor está delante de la pizarra.  
 Profesor: – ¿Qué hay sobre la mesa?  
 Pablo: – Hay libros y cuadernos.  
 Profesor: – Pepe, pase al frente. Tome la tiza y escriba en la pizarra las siguientes frases: “Las paredes del aula son blancas. Del techo cuelgan dos lámparas. El profesor está de pie. Los alumnos están sentados”. – Muy bien. Usted está escribiendo correctamente. ¿Le gusta el castellano?  
 Pepe: – Sí, me gusta el castellano.  
 Profesor: – Bueno, puede sentarse.  
 Pepe: – Gracias.  
 Profesor: – ¿Ya sonó el timbre?  
 Alumnos: – Sí, señor.  
 Profesor: – Entonces nos quedamos aquí. Mañana estudiaremos la formación del femenino en castellano. Hasta más ver  
 Alumnos: – Que usted lo pase bien, señor profesor. (FRIGÉRIO, 1977, p. 16)

O professor hipotético encarna qualidades desejáveis (fluência na língua estrangeira e controle da situação de ensino) e usa um procedimento típico no ensino de línguas, que é solicitar ao aluno que demonstre seu conhecimento de regras gramaticais respondendo de forma correta e completa a perguntas referentes ao conteúdo estudado. Segundo WIDDOWSON (1990, p.18),

o gramático ilustra as regras abstratas do sistema lingüístico que ele está descrevendo por meio da criação de frases isoladas que manifestam regras. O professor de línguas que produz materiais didáticos tem também mostrado uma tendência em se concentrar na forma gramatical; a prática prevalente é selecionar e organizar itens da língua-alvo com a intenção de demonstrar de que maneira as regras do sistema podem ser manifestadas através de orações.

Esse procedimento ganhará importância fundamental no ensino baseado na abordagem estruturalista que analisaremos adiante.

Em que pese a formalidade do relacionamento entre professor e alunos, comum na época, a artificialidade da linguagem é flagrante. Ainda que a seqüência traduzida e transcrita abaixo nos pareça normal, não seria plenamente satisfatória numa conversação real:

*Professor: – Pablo, onde está a mesa do professor?*

*Pablo: – A mesa do professor está diante do quadro negro.*

*Professor: – O que há sobre a mesa?*

*Pablo: – Há livros e cadernos.*

O que temos aqui, segundo WIDDOWSON (1990, p. 18), é “uma série de respostas a uma chamada verbal, mas essas não são respostas num sentido real. Os alunos estão demonstrando o seu conhecimento da forma através da manipulação de um modelo de frase, mas não o fazem por qualquer outro motivo”. As perguntas sobre a localização da mesa e o que há sobre ela somente terão um caráter de uso normal se os alunos souberem que o professor não está vendo a mesa e necessita saber a resposta. As respostas, por sua vez, seriam algo parecido com: ‘*Diante do quadro*’ e ‘*Livros e cadernos*’.

O *Curso Práctico...* foi bastante usado nas escolas de Curitiba e, segundo alguns depoimentos, em outras cidades e outros estados. Passou por algumas reformulações e chegou ao final da década de 80 como um dos poucos materiais disponíveis aos professores.

Muitos ex-alunos do professor FRIGÉRIO lembram de sua forma de recitar o poema Caperucita – que conta uma versão de Chapeuzinho Vermelho –, *com sua voz grossa e andando de um lado para outro, na sala de aula, com as mãos cruzadas sobre a barriga:*

#### CAPERUCITA

Caperucita, la más pequeña  
de mis amigas, ¿en dónde está?  
- Al viejo bosque se fue por leña,  
por leña seca para amasar.

- Caperucita, di, ¿no há venido?  
¿Cómo tan tarde no regresó?  
- Tras ella todos al bosque han ido,  
pero ninguno se la encontró.

- Decidme, niños, ¿qué es lo que pasa?

¿Qué mala nueva llegó a la casa?  
¿Por qué esos llantos ? ¿por qué esos gritos?

¿Caperucita no regresó?  
- Sólo trajeron sus zapatitos...  
¡ Dicen que un lobo se la comió!

FRANCISCO VILLAESPESA (España)  
(FRIGÉRIO, 1977, p. 43)

Tanto aqui como no livro de BÉCKER, este texto serve como ponto de partida para o estudo das formas do aumentativo e do diminutivo em espanhol.

A análise de materiais, *tradicionais* ou *ecléticos*, como estes apresentados aqui, revela a permanência do normativismo no ambiente escolar, no Brasil, desde o século XVI, com a chegada dos jesuítas. Ainda que não tenha sido possível analisar todos os manuais de espanhol publicados no Brasil, durante o período escolhido para esta investigação, acreditamos ter podido mostrar uma síntese dos principais títulos efetivamente usados por professores e alunos. Acreditamos, também, ter podido mostrar o quanto as orientações metodológicas revelam uma concepção de linguagem comum, que inspirados nas idéias de FARACO e BAKHTIN, podemos chamar de *normativismo*.

Em nossos exemplos de livros e gramáticas escolares, encontramos a preocupação com o domínio do sistema lingüístico nas suas três partes constitutivas: a fonética, a gramática (dividida em morfologia e sintaxe) e o léxico. A inserção de aspectos funcionais da língua não chegou a abalar esta preocupação em nenhum dos casos analisados. Esta constatação reitera a afirmação de FARACO de que:

Arraigada nas representações sociais hegemônicas, identificada obviamente à ação da escola, a concepção normativa atravessa o século XIX e desemboca ainda poderosa no século XX. Chegou ao Brasil já no século XVI com o modelo pedagógico dos jesuítas e aqui se consolidou, favorecida certamente pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessoras (FARACO, 1997, p. 52).

Este modelo de pensamento lingüístico continua forte até hoje, e faz parte das reflexões sobre as línguas vivas realizadas tanto no âmbito do senso comum, quanto no cotidiano da escola. Estas reflexões, baseadas no normativismo, resultam em máximas que vemos todos os dias na imprensa, escrita ou falada, na avaliação dos alunos pelos professores e pela sociedade, e na avaliação que a sociedade faz de seu próprio desempenho lingüístico. A partir delas é possível afirmar, para dar apenas alguns exemplos, *que nós, brasileiros, falamos mal o português; ou que os argentinos,*

*uruguayos e paraguayos deturparam a língua castelhana. Também é possível dizer que o francês corre um sério risco de perder sua identidade lingüística se não se prevenir contra a invasão de palavras em inglês. Ou, também, que são necessárias medidas governamentais para proteger a língua nacional, e que nossos alunos, por não saberem a gramática do português, não conseguirão entender e aprender qualquer língua estrangeira, e assim por diante.*

Outra máxima, quase tão antiga quanto o próprio português, é a que afirma *que o latim é a base do bom aprendizado de nossa língua materna, e que quando ele era ensinado nas escolas as pessoas falavam melhor o português.* Essa máxima explica, ainda, *que por conta de não se ensinar mais o latim nas escolas, atualmente, é que os nossos alunos têm um desempenho tão insatisfatório.*

Estas máximas não têm qualquer compromisso com a realidade – imediata ou longínqua – em que se dão as interações verbais entre os falantes de uma comunidade. Pensar de acordo com esta forma abstrata e reificante de língua é assumir uma atitude segundo a qual o que importa é reconhecer o conjunto de regras em correspondência com a norma, pois é ela que identifica e separa o certo do errado, os falantes entre si, e o sistema de signos da realidade.

No entanto, para BAKHTIN/VOLOSHINOV (1992, p. 108), “a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino”. E é por isso que ele não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos entendidos como fatos de uma língua viva e em constante mudança. Ao contrário, como abstração, esse sistema exclui o falante e nos distancia da realidade mutável, flexível e viva da língua e de suas funções sociais. Ao afirmar que o estudo lingüístico deve dar ênfase ao processo de interação socioverbal, em que os falantes assumem um papel central, BAKHTIN postula uma concepção de linguagem de base sociológica que evidentemente não pode ser desvinculada dos fatores culturais, sociais e econômicos que a produzem.

O *normativismo*, dividindo o que é certo do que é errado, adota em relação às línguas vivas uma posição conservadora, hostil, e de certa forma alheia às inovações próprias do mundo social. Sua inserção na cultura é tão evidente que, segundo FARACO (1997, p. 54), nem mesmo as transformações ocorridas nas condições sociais (e culturais) que o produziram, nem as mudanças ocorridas no interior da própria reflexão lingüística conseguiram, de fato, abalá-lo.

### 3. O modelo estrutural nos livros didáticos e a permanência do *normativismo* no ensino de língua estrangeira: da leitura dos autores consagrados à ênfase no estudo da oração

#### 3.1. O *normativismo* e as fontes teórico-científicas do modelo estrutural

Desde o início do século XX, principalmente até meados da década de 50, a lingüística passou a ganhar o status de ‘disciplina mãe’ nas discussões sobre aquisição de línguas e metodologias de ensino. A área de investigação que ficou conhecida como *lingüística aplicada* a partir de 1948 será, afirma SÁNCHEZ (1992, p. 384), de grande importância para a área do ensino de idiomas: “Este ramo dos estudos propiciou que a disciplina de como ‘ensinar línguas vivas’ ocupasse um lugar no mundo acadêmico e na investigação teórica e experimental, desde o momento em que passou a formar parte do currículo acadêmico”. As permanentes preocupações com a falta de eficiência no ensino de línguas vivas e com a necessidade de um método de caráter científico encontraram, assim, respaldo no rigor das descrições lingüísticas desenvolvidas pelos estruturalistas americanos.

Associado a uma teoria da aprendizagem neo-behaviorista, o novo método de ensino busca chegar a um uso automático e correto da língua mediante a prática repetitiva das estruturas. Muitas preocupações presentes na metodologia de ensino praticada anteriormente ganharam operacionalidade na nova metodologia. Algumas tornaram-se procedimentos fundamentais, como a repetição *mecânica* de estruturas como técnica de aprendizagem e a ênfase na necessidade de aprender a falar a língua, ou seja, a ênfase na aprendizagem unicamente de sua modalidade oral. Outras deixaram de ser apenas preocupação e passaram a ser premissas, como a necessidade de adequar o vocabulário ao uso cotidiano, e a insuficiência do resultado obtido com o ensino centrado na gramática normativa tradicional. Todas elas eram “lugar comum nos ambientes que buscavam maior eficácia docente e novas vias para alcançar os objetivos que todos se propunham: falar e escrever bem a língua que se aprendia” (Ibid, p. 385), mas ganharam notoriedade a partir do reconhecimento do caráter *científico* do método.

Baseada na lingüística estrutural e na psicologia comportamentalista, a abordagem estruturalista para o ensino de línguas tem como premissas básicas as seguintes: 1) língua é um fenômeno oral e compreende uma ordem natural de apreensão: ouvir, falar, ler e escrever; 2) a língua deve ser compartimentalizada para



fins didáticos; 3) língua é formação de hábito através de estímulo e resposta e intensa repetição; 4) todos aprendem da mesma forma; 5) deve-se falar corretamente a língua desde o início, e informações sobre a língua devem ser evitadas; 6) as línguas são diferentes, portanto deve-se usar análise contrastiva ao se ensinar traços considerados difíceis de aprender.

As implicações metodológicas da primeira premissa resultaram na elaboração de cursos que só começavam a introduzir a leitura e a escrita, ainda que de frases e diálogos curtos, depois de um longo treinamento na oralidade. A isso soma-se a importância dada às técnicas de sala de aula como o uso de magnetofones, projetores de diapositivos, retro-projetores e laboratórios de idiomas.

À lingüística estrutural cabia fornecer as estruturas da língua já compartimentalizadas para que fossem aprendidas através de repetição, substituição e transformação. Muitos professores e estudiosos reconhecem nestas estratégias preocupações já bastante antigas e ainda tão contemporâneas. “É surpreendente descobrir que a formação de hábito pela repetição, técnica que se tornou popular na década de 70 e ainda é muito usada hoje, tem suas origens muito antes, em Sweet (1899), quando se afirmou a importância do treino sintático”, constata PIRES (1997, p. 56).

Segundo o princípio behaviorista de aprendizagem, o ser humano aprende através da formação de hábito e, portanto, todos aprendem da mesma forma. Por isso, nas ‘fases da aprendizagem’ não se levavam em conta as diferenças individuais. A aula dividida em etapas favoreceria o controle da aprendizagem e a correção dos erros. “Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros [...] [pois] acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros” (LEFFA, 1988, p. 220). As iniciativas individuais de apropriação da língua não eram incentivadas e até mesmo as “perguntas feitas pelos alunos eram desencorajadas”.

A confiança na eficácia ‘cientificamente demonstrada’ destas premissas fez com que a ênfase no ensino passasse do estudo de textos de autores consagrados e diálogos situacionais, predominante até a década de 50, a exercícios estruturais totalmente isolados nas décadas posteriores.

O ensino de línguas estrangeiras, baseado na orientação estruturalista, supõe que o interessante é estudar primeiro o sistema da língua, para depois tentar estabelecer relações de uso. Tal orientação parece sugerir, segundo Miguel LLOBERA (1995, p. 8), que o que convinha estabelecer como objeto de estudo era também o que convinha

como objeto de aprendizagem para todos que quisessem alcançar um bom domínio de uma língua qualquer. “Entretanto, esta visão da língua, no que se refere aos objetivos docentes, em princípio, vinha de toda uma tradição gramatical muito mais antiga que o estruturalismo”. Esta tradição gramatical a que se refere LLOBERA corresponde ao que chamávamos, no item anterior, de *normativismo*. No entanto, a fonte teórico-científica do *normativismo* de base estrutural, ainda que perpetue sua concepção de linguagem, surge a partir da ênfase dada, no início do século XX, aos estudos sincrônicos da língua, em contraposição aos estudos diacrônicos do século anterior. Esta orientação, que foi chamada pelo Círculo de Bakhtin de Objetivismo Abstrato, se baseia na idéia de língua como sistema de signos arbitrários, convencionais e essencialmente racionais.

Segundo BAKHTIN, esta concepção de língua já havia sido elaborada de forma simplificada no século XVIII pelos filósofos do Século das Luzes, mas foi no início do século XX que Ferdinand de SAUSSURE (1857–1913) lhe deu clareza e precisão admiráveis. Ao comentar os méritos de SAUSSURE, o autor explica que “suas formulações dos conceitos de base da lingüística tornaram-se clássicas. E mais, ele levou todas as suas reflexões a seu termo, dotando assim os traços essenciais do Objetivismo Abstrato de uma limpidez e de um rigor excepcionais” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 84).

SAUSSURE distingue língua e fala como elementos constitutivos da linguagem, entendendo a primeira como um código subjacente à mente dos falantes, composto de signos e de regras gramaticais imutáveis. A segunda é entendida como pertencente ao domínio do individual, portanto variável e regida por leis diferentes das da língua. Seria impossível abarcar a linguagem em sua totalidade, pois ela constitui-se tanto da língua quanto da fala, e, sendo ‘multiforme e heteróclita’, não poderia ser o objeto da lingüística.

Do ponto de vista assumido pelo lingüista, é necessário encontrar um princípio de classificação que explique os fatos da linguagem a partir do que ela contém de estável e imanente, ou seja, a língua como sistema abstrato de elementos organizados segundo uma ordem própria. Quanto a esse aspecto, BAKHTIN afirma que “para Saussure, é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos da linguagem com referência a suas formas estáveis e autônomas (auto-regulamentadas)” (Ibid, p. 86). É a noção de língua de natureza sistêmica que vai permitir a SAUSSURE colocar os estudos sincrônicos no centro das questões lingüísticas.

Para SAUSSURE, ao se separar a língua da fala, isola-se tanto o que é social do que é individual, quanto o que é essencial do que é acessório e acidental. O objeto da lingüística, para o autor, como já dissemos, só poderia ser a língua, pois só ela ‘é um todo em si mesma e um princípio de classificação’ (Curso de Lingüística Geral, p. 25 apud BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 86).

Todavia, estas dicotomias criadas por SAUSSURE entre língua e fala, sincronia e diacronia, social e individual, essencial e acessório só serão possíveis a partir da sua noção estática de signo verbal com apenas duas faces: significante e significado. Tal noção revela que o que importa não é a relação do signo (da palavra) com o indivíduo que fala, que o utiliza, mas a relação “de signo para signo”, ou seja, de palavra para palavra, no interior de um sistema fechado. Só assim é possível considerá-lo independentemente “das significações ideológicas que a ele se ligam” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 83). Ou seja, somente acreditando que o que interessa é a lógica interna do próprio sistema é que foi possível, a SAUSSURE, isolar o sistema como um todo em si mesmo, separando a língua da fala, o sistema de sua história, não deixando espaço para o falante.

O signo saussureano será exemplar, portanto, para o estudo formal (fonológico, morfológico e sintático) da língua, mas não é suficiente para explicar as relações de significação, isto é, de sentido, geradas em situações de interação concreta entre indivíduos socialmente organizados. O estudo do sentido nas línguas humanas, desenvolvido em bases saussureanas, padecerá sempre desta insuficiência; seus resultados só poderão ser compreendidos se encontrarem correspondência no interior do sistema e seu objeto não poderá ir além da palavra dicionarizada, estática e monológica, sempre igual a si mesma.

Essa insuficiência só poderia ser superada, segundo BAKHTIN, por uma teoria da linguagem de base sociológica que devolvesse ao falante o seu papel como constituidor de significados. O signo saussureano é, assim, apenas um sinal, pois aponta para o estágio inferior do sentido, de caráter sistêmico e abstrato. Por outro lado, o signo, tal como o concebe BAKHTIN, está sempre orientado para o contexto, que corresponde, segundo o autor, ao estágio superior da significação.

No entanto, qualquer sinal é um signo em potencial. Qualquer sinal, em situações de uso, torna-se um signo. Qualquer palavra do dicionário, quando colocada em situações de uso – um pedido, um aviso informal, uma opinião –, assume um sentido específico que está intimamente relacionado ao contexto e às intenções de seu usuário.

Nesse sentido é que o autor afirma que a sinalidade em si não existe objetivamente, ou seja:

A pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem [...] No processo de assimilação de uma língua estrangeira sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão (ibid, p. 94).

A compreensão, chamada pelo autor de descodificação “não consiste em reconhecer a forma [a palavra] utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma” (Ibid., p. 93), como queria SAUSSURE que a língua fosse percebida.

Ao questionar a ênfase no estudo isolado do sistema estrutural da língua, SOWECK (1987, p. 20) faz a seguinte reflexão, que é bastante elucidativa:

Para exemplificar, imaginemos uma oração do tipo “Por que você não levanta logo?”. Se olhássemos esta oração com olhos estruturalistas diríamos que é uma interrogativa. Sob o aspecto gramatical, ninguém diria que é uma declarativa ou imperativa. No entanto, funcionalmente existe aí uma clara ambigüidade. Pode tanto tratar-se de uma ordem, como de uma simples pergunta e, ainda, ser interpretada como um pedido, uma sugestão ou uma queixa.

A ambigüidade apontada por SOWECK, pode ser entendida a partir da afirmação de BAKHTIN de que “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação”<sup>1</sup>.

Ao estabelecer como fator essencial no aprendizado de línguas vivas a necessidade da assimilação do sinal pelo signo, o autor afirma que um método que se queira eficaz no ensino de línguas vivas estrangeiras deve, necessariamente, levar em conta não somente o aspecto sistêmico da palavra estrangeira, mas também a multiplicidade de sentidos que ela pode assumir nos mais variados contextos. Não se trata de apresentar uma lista de vocábulos de um campo semântico qualquer, fornecendo junto com eles o rol de sentidos dicionarizados que podem ter. Trata-se de evidenciar que o seu sentido e adequação são orientados pelas intenções do falante e também pelas

<sup>1</sup> BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, *Slovo v zhizni i slovo v poesie*. A citação foi retirada da tradução feita por FARACO e TEZZA, para uso didático, que tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik

possibilidades de compreensão do seu interlocutor.

O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 94-95).

O olhar formal do lingüista, que procura correspondência normativa, reduz a oração a simples aparato técnico de uma significação que potencialmente poderia assumir numa situação real de comunicação. Tomada isoladamente, uma seqüência como ‘Isso é muito bonito’, não passa de uma oração, um exemplo escolar. A oração isolada é uma unidade de língua, mas não uma unidade de comunicação. Por outro lado, dependendo do contexto de enunciação, e da entonação dada pelo interlocutor que a utilizasse, esta seqüência poderia provocar as mais diversas respostas como “Desculpe, eu me excedi”, ou “Eu também acho”, ou ainda “Ora, não é tão feio assim”. Porém, neste caso, ela deixa de ser uma oração e passa a ser um enunciado. Só o enunciado é capaz de provocar respostas contextualizadas, pois a resposta possível no campo da oração será sempre sistêmica e abstrata.

A oração, assim como a palavra normativa, é uma unidade significante da língua sobre a qual se apóia o enunciado. Considerada isoladamente, a seqüência citada acima é totalmente inteligível do ponto de vista sistêmico, mas não é possível adotar diante dela uma atitude responsiva ativa. O que difere oração de enunciado é que, assim como o signo, o enunciado está sempre carregado de uma intencionalidade e de um conteúdo ideológico ou vivencial, e por isso mesmo é provocador de respostas.

O fato de se considerar que o enunciado não pode prescindir da oração como seu aparato técnico, se não for bem entendido, pode sugerir equivocadamente que não se tratam de fenômenos distintos. Para BAKHTIN(1992), o enunciado, para existir, pode ser constituído de uma ou várias orações, assim como pode constituir-se de apenas uma palavra, mas não é isso que converterá uma unidade de língua, ou seja, uma oração ou uma palavra, numa unidade da comunicação verbal. Para que isso ocorra, é

necessário que a oração, ou a palavra, esteja revestida da intenção do falante e que se possa reconhecer nela o sentido completo do que se queria dizer, suscitando, desta forma, a atitude responsiva do interlocutor.

Para BAKHTIN (1992, p. 297), “muitos lingüistas (no campo da sintaxe) são prisioneiros dessa confusão: o que estudam como oração, é, na realidade, uma espécie de híbrido da oração (unidade da língua) e do enunciado (unidade da comunicação verbal)”. No entanto, continua o autor, “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações”.

O estudo do sentido de base saussureana aplicado ao ensino das línguas vivas padece desta mesma confusão. Mesmo que a intenção seja ensinar a língua tal qual ela é usada por seus falantes nativos, esta forma de estudo permanece no campo da oração, da significação potencial ou, no máximo, estuda-se este híbrido entre oração e enunciado, que descarateriza a oração como unidade de língua e o enunciado como unidade de comunicação.

Se pensarmos numa metodologia de ensino que leve em conta estes aspectos, teremos que assumir que, ainda que o enunciado se apoie sobre o material verbal, ou seja, possua seu componente de sinalidade, não é a partir desse componente que aprendemos a usar a língua. Numa concepção sociológica de linguagem, ou de ensino, a unidade básica de análise deverá ser prioritariamente o enunciado.

Quase na mesma época em que as idéias de SAUSSURE se tornavam conhecidas na Europa no início do século XX, entre as décadas de 20 e 30, a lingüística americana se desenvolvia sobre outras bases teóricas, mas numa perspectiva semelhante, principalmente na ênfase dada aos estudos sincrônicos da língua. De acordo com ROBINS (1983, p. 168), um dos nomes mais importantes para o desenvolvimento da lingüística nos Estados Unidos é o de Leonard BLOOMFIELD, que propunha uma abordagem estrutural à lingüística sincrônica com uma metodologia fundamentada na perspectiva positivista dos psicólogos behavioristas. “Dentro da sua interpretação mecanicista de ciência, Bloomfield fez um rigoroso trabalho científico, tendo-se concentrado na metodologia e na análise formal” (Ibid, p. 169).

No desenvolvimento de uma metodologia segura de análise lingüística,

BLOOMFIELD defendia o pressuposto de que “tudo o que é comumente descrito como sendo produto da mente humana – inclusive a linguagem – pode ser satisfatoriamente explicado em termos do reforço e do condicionamento de reflexos puramente fisiológicos: em última instância, em termos de hábitos, ou padrões de *estímulo-e-resposta* [...]” ( LYONS, 1982, p. 212).

Na análise gramatical, ele propunha que se fizesse a distinção dos ‘constituintes imediatos’ do período, o que consistia em dividi-lo sucessivamente em componentes cada vez mais simples e menos extensos. E foi neste campo, da determinação dos constituintes e de sua distribuição, que muitas pesquisas em lingüística se desenvolveram. Segundo ROBINS (1983, p. 169), “embora seja injusto dizer que Bloomfield não se interessou pelo estudo do significado, a sua exigência de uma descrição estritamente mecanicista do plano significativo e, em conseqüência disto, a sua atitude um tanto pessimista diante da semântica devem ter contribuído para o relativo abandono a que tal domínio lingüístico foi relegado nas décadas de trinta e quarenta por parte dos lingüistas americanos ortodoxos”.

Para CÂMARA JR (1975, p. 178), os principais méritos da escola lingüística de BLOOMFIELD foram o estabelecimento de um método singular de investigação lingüística para todas as línguas, o desenvolvimento de uma técnica de reconstrução baseada na lingüística descritiva que fosse independente de um conhecimento concreto de estágios anteriores, a aplicação dos princípios da lingüística (estrutural) ao ensino de línguas estrangeiras a partir de uma “análise objetiva e restrita de uma língua” e a rejeição aos métodos que privilegiavam a gramática tradicional e o *estudo do certo e errado*. Ainda que BLOOMFIELD tentasse negar o *normativismo* tradicional, a busca de identidade com relação à norma como forma de classificação dos fatos lingüísticos acaba por relativizar esta *rejeição ao estudo do certo e errado*. O que se percebe é a permanência do *normativismo* e sua concepção monológica e abstrata de língua. LEFFA (1988, p. 220) afirma que “em vez de certo e errado preferiu-se usar os termos aceitável e não aceitável”, tendo como referência a língua falada.

As limitações da aplicação da metodologia bloomfieldiana no campo da semântica se devem, da mesma forma que em SAUSSURE, à ênfase no estudo do aspecto formal da língua, em que tal metodologia foi bastante produtiva. De acordo com a perspectiva formal, sistêmica, o significado de uma palavra só pode ser compreendido no interior do próprio sistema. Do mesmo modo que para determinar o sistema de signos de SAUSSURE, o que interessa na pesquisa bloomfieldiana é a relação interna

dos componentes gramaticais. Portanto, estamos diante de uma teoria que também isola a língua como um todo em si mesmo, e que, por conta disso, transforma-a em um código lingüístico que independe da história, dos falantes e das situações concretas de interação. Usando a terminologia bakhtiniana, podemos afirmar que continuamos presos ao estágio inferior da significação, no campo da oração e não do enunciado, dos sinais verbais e não dos signos.

A ênfase no estudo da oração, dada a partir das experiências de BLOOMFIELD, forneceu as bases para que outro importante lingüista americano, C. FRIES, desenvolvesse uma abordagem chamada estrutural-funcional para o ensino de inglês nos Estados Unidos e que acabou tornando-se hegemônica no ensino de qualquer língua anos mais tarde. SÁNCHEZ (1992, p. 387) descreve desta forma a proposta de FRIES

A chave reside na elaboração dos materiais. Esta é tarefa dos lingüistas. É um trabalho de caráter científico em que se determinam quais são as estruturas da língua, desde as mais básicas até as mais complexas. Depois, sua tarefa se completa com a produção de materiais nos quais se inserem devidamente estas estruturas, utilizando para isso o vocabulário mais frequente e pertinente. Também se deve reparar nas dificuldades específicas que possa apresentar a língua que se ensina.

Desta forma, o papel central no ensino de uma língua estrangeira, ou seja, de quem depende o sucesso do método, não é mais dos professores, mas também não é dos alunos, pois, de acordo com o behaviorismo, todos aprendem da mesma forma, pela formação do hábito. O papel central do ensino baseado no domínio de estruturas será ocupado pelos lingüistas, e, entre eles, os nomes mais importantes, entre as décadas de 40 e 60, são os de FRIES e LADO. Com pequenas diferenças de orientação, os dois pesquisadores colocam a análise contrastiva como ponto de partida para se pensar o ensino de línguas.

Para FRIES, a elaboração dos métodos dependia fundamentalmente da comparação da língua materna com a estrangeira, tarefa específica da lingüística. O professor não teria condições de entender o processo de descrição lingüística feita a partir da análise contrastiva. Portanto, ele seria um *mero aplicador e executor* do método, e “um modelo, pois apesar de não fazer a descrição lingüística, ele deveria conhecê-la para poder ensiná-la a seus alunos” (MAZA, 1997 p. 94).

Robert LADO, lingüista aplicado de origem espanhola e colaborador de BLOOMFIELD e FRIES, também se baseava na análise contrastiva para o ensino de línguas. Porém, LADO inclui no rol de conteúdos o resultado da comparação entre as



duas culturas. Outro aspecto importante que os diferenciava, conforme MAZA (1997, p. 95), é que, para LADO, “o professor bem treinado lingüísticamente, poderia prever e descrever modelos que levassem ou não a dificuldades na aprendizagem”. O professor, em sua avaliação, “não só conhecia a descrição da língua como também preparava o material a ser usado em sala de aula”. Por isso, muitos professores eram incentivados a preparar seus próprios materiais de ensino. Esta orientação, e a falta de materiais elaborados segundo a metodologia estruturalista, considerada um problema para muitos professores, fez com que essa prática se tornasse comum entre os docentes, principalmente para a prática controlada, feita a partir de exercícios de repetição, substituição e transformação de estruturas.

A iniciativa de elaborar projetos e materiais de ensino dependia, no entanto, da formação do professor. A professora TERUMI reitera esta avaliação. Para ela, a elaboração destes exercícios só foi possível por conta de sua formação em Lingüística e das leituras de Robert LADO, pois sua formação específica em língua espanhola tinha sido feita quase que exclusivamente pelo método da *Gramática e Tradução*.

Eu tinha tido lingüística com o professor Coronado, que era meu professor de literatura espanhola, e ele nos dava curso de filologia, não de lingüística, e foi o Eurico Back que trouxe pela primeira vez um conceito saussureano do que é língua, o que é linguagem, o que é estrutura, o que é sistema [...] e ele trabalhou muito a questão desta concepção científica do que era o sistema lingüístico. Nós fazíamos muitas análises de línguas hipotéticas ou indígenas, línguas que a gente não tivesse noção, então a gente podia ter imparcialidade [...]. A gente dava um tratamento bem, digamos, neutro àqueles dados e a gente fazia então a análise destes dados, e fazíamos a partir da análise contrastiva [...]. Eu achei superinteressante este tipo de trabalho e comecei a achar que o ensino de língua não podia ser mais o ensino de vocabulário [...], e também ensinar a partir de explicações gramaticais que não tinham nada a ver com frases reais [...]. Eu me lembro que até conversei algumas vezes com o Eurico Back, comecei a pensar num material que pudesse usar para o ensino de espanhol e foi aí que surgiu o projeto [...]. (TERUMI, 03/10/00)

É possível afirmar que em nenhum outro momento o ensino de línguas chegou tão perto de ser uma tradução adaptada dos resultados obtidos com os estudos lingüísticos na academia, apesar de terem andado sempre lado a lado.

A metodologia de ensino de língua estrangeira passa a ocupar um espaço acadêmico importante principalmente a partir de 1948, com a criação da revista *Language Learning. A Quartely Journal of Applied Linguistics*, fundada por FRIES e outros lingüistas do Instituto de Inglês, da Universidade de Michigan (EUA). O termo *lingüística aplicada* passou a designar todos os estudos ligados ao ensino das línguas modernas. Mais tarde acabou ampliando-se e passou a designar um campo de pesquisa

específico e autônomo dentro das universidades. Assim, pensar o ensino de línguas deixa de ser tarefa escolar, como no período anterior, e passa a ser atividade acadêmica.

Segundo Ivor GOODSON (1990, p. 249), algumas disciplinas aparecem primeiro como resultado da produção acadêmica de determinados saberes. Depois, de acordo com as finalidades de ensino, estes saberes passam a ser transformados em um novo tipo de saber, o saber escolar, dando origem então às disciplinas escolares. Mas há casos em que ocorre exatamente o contrário. A disciplina surge primeiro na escola, para depois buscar um espaço acadêmico e o status de conhecimento científico, como resultado dos conflitos pela valorização da área de conhecimento e de seus profissionais.

A língua estrangeira como disciplina escolar parece ter sido um caso diferente, já que ela surge quase concomitantemente às formas de constituição do saber lingüístico. Ou seja, os estudos lingüísticos e o ensino de línguas compartilharam o mesmo objeto durante muito tempo, mas as relações de interdependência, que antes estariam na sua gênese, se tornam mais evidentes com o estruturalismo. Se pensarmos no que BAKHTIN afirmava no início do século sobre as atividades da lingüística – uma heurística e outra pedagógica – veremos o quanto estas atividades se aproximam no estruturalismo, a ponto de ficar a cargo do lingüista as decisões metodológicas mais importantes.

### 3. 2. Os livros didáticos e a apropriação dos pressupostos estruturalistas

Nos anos 60 e 70, no Brasil, o ensino da língua inglesa feito através da metodologia norte-americana – o estruturalismo lingüístico acoplado a bases psicológicas behavioristas – começava a ser hegemônico nas escolas.

O método de ensino mais difundido era o *Audiolingual* (ou *Áudio-oral*), que surgiu nos Estados Unidos a partir de uma experiência realizada por BLOOMFIELD e um grupo de lingüistas com o exército americano durante a Segunda Guerra Mundial. Em ritmo de emergência (nove horas por dia, durante nove meses), foram formados com sucesso falantes fluentes em várias línguas estrangeiras. A repercussão foi tanta que as universidades e as escolas secundárias passaram a adotar o método.

A agitação em torno do ensino de línguas estrangeiras era grande e havia a sensação de que se tinha encontrado a solução definitiva. A nova metodologia foi prontamente batizada de *Audiolingual*, ou seja, que se fundamenta em ouvir e falar.

“Devido à existência de lingüistas no projeto, o ensino de línguas adquiria agora o status de ciência” (LEFFA, 1988, p. 219). Ao apresentar os pressupostos dos métodos estruturalistas, SÁNCHEZ afirma que Robert LADO, em seu livro *Language Teaching. A scientific Approach*, de 1964, foi quem apresentou ao público em geral a nova metodologia de forma estruturada, clara e direta:

Sem negar a complexidade da aprendizagem em geral, o livro senta as bases dos princípios estruturalistas aplicados ao ensino de línguas, uma vez que se consagra como atividade chave a técnica da repetição recursiva com o fim de lograr a ‘formação e consolidação de hábitos lingüísticos’. Junto a estes pilares, enfatiza-se o ensino da língua oral e formação de bons hábitos de pronúncia, a importância dos aspectos culturais que distinguem falantes da língua, na estruturação das quatro habilidades lingüísticas (expressão, oral e escrita, e compreensão oral e escrita) como componentes básicos da língua e na proposta de algumas técnicas eficazes para o professor na sala de aula (SÁNCHEZ, 1992, p. 389).

Após a ampla aceitação entre os professores norte-americanos, o método foi exportado para o resto do mundo. O governo americano foi “bastante generoso inclusive na formação de professores estrangeiros, ainda que não sem levar em conta as conveniências políticas do momento”, insinua SÁNCHEZ (Ibid, p. 392).

Na Europa, no entanto, a longa tradição de ensino de idiomas fez com que a resistência fosse maior entre estudiosos e profissionais da área. A resistência maior era com relação às bases behavioristas da nova metodologia. Na Inglaterra, a validade da análise contrastiva para a sala de aula era questionada pelos lingüistas. Os britânicos não abriram mão de suas tradições pedagógicas, principalmente no que se refere a algumas questões gramaticais (uso da nomenclatura) e lexicais (vocabulário relacionado a situações cotidianas). Na escola londrina de lingüística, o conceito de formação de hábito foi relativizado pelo de *situação*, o que lhe rendeu o nome de método *Situacional*, ou seja, em lugar da formação do hábito pela seqüência audição/fala, os itens gramaticais estariam vinculados por uma seqüência visão/audição/fala, que inclui uma situação (Ibid, p. 393).

Esta variante britânica vai servir de modelo para o primeiro livro publicado na Espanha completamente integrado à abordagem estruturalista. O manual *Español en Directo*, publicado em 1974, possuía três níveis, sendo que os dois primeiros se subdividem em dois livros cada um, totalizando 5 cinco livros-texto. SÁNCHEZ (Ibid, p. 395) apresenta um resumo da composição das unidades que compõem o nível I da seguinte forma:

- uma primeira página que contém um diálogo que reflete uma situação da vida diária (conhecer uns amigos, no hospital, de viagem...). A compreensão do texto é facilitada com a inclusão de várias vinhetas alusivas à mesma.
- um quadro esquemático dos elementos gramaticais ou estruturais que constituem algum ou o principal objetivo da unidade, seguido de vários exercícios de corte estrutural, para permitir a internalização dos elementos ou estruturas apresentadas
- duas páginas com desenhos para favorecer a assimilação de estruturas ou léxico e a prática com estes elementos. Tal prática é oral.
- outras duas páginas com diversos exercícios de transformação, substituição ou repetição para assentar a aquisição das estruturas apresentadas na lição.
- uma última página em que se reproduz mediante desenhos uma situação paralela à introduzida no princípio. O objetivo da situação ilustrada é facilitar a transferência do aprendido a contextos similares.

O autor faz ainda algumas observações sobre o fato do manual apresentar, ao mesmo tempo, alguns elementos típicos do método *Direto* e do método da *Gramática...* além de um *Cuaderno de ejercicios* e um livrinho especialmente para o trabalho em casa com a repetição das estruturas ou para uso no laboratório de idiomas ou com magnetofone.

Na França, o método *Áudiolingual* também passou por algumas transformações, dando origem a uma outra variante, conhecida como metodologia *estruturo-global-audiovisual*, ou simplesmente método *Global* (SÁNCHEZ, 1992, p. 395). As mudanças neste caso se dão pela ênfase no uso do aspecto visual, que se torna o ponto central da aula, e na idéia de ‘compreensão global’ do conteúdo. O ‘método Capelle’, publicado na década de 70 e conhecido por sua grande aceitação no ensino de francês como língua estrangeira, é um bom exemplo desta variante. Um outro material, intitulado *Vie et dialogues de la France*, publicado na década de 60, centrava todo o trabalho de sala de aula no vocabulário, selecionado por critérios de freqüência.

A editora Didier publicou, em 1968, uma versão espanhola quase literal da edição francesa, conhecida como *Vida y diálogos de España*, caracterizada pelo predomínio do visual, adiamento na introdução do material escrito, compreensão global, conteúdo lingüístico associado a uma situação e a uma seqüência de desenhos, e exercícios de repetição, substituição e recursividade na prática de estruturas.

Estes seriam os manuais mais representativos da metodologia estrutural, em espanhol, publicados na Espanha, e seria injusto não reconhecer que fora dela muitos livros continuaram sendo publicados, observa SÁNCHEZ (Ibid., p. 396). Para ele, o

ensino de línguas vem se profissionalizando e as editoras dificilmente publicam livros que não estejam adequados aos enfoques metodológicos ‘imperantes’.

No Brasil, a apropriação dos pressupostos estruturalistas no ensino de línguas se deu de forma bastante lenta, mas progressiva. Uma rápida incursão pelas datas das publicações de livros didáticos e pelos depoimentos das professoras entrevistadas nos mostra que tanto os professores quanto os didatas e metodólogos daqui estavam atentos e, na medida do possível, acompanhando as discussões sobre o ensino de línguas que ocorriam dentro e fora do país. Conseqüentemente, a abordagem estruturalista, no Brasil, se tornou efetivamente hegemônica a partir de meados da década de 70, assim como em outros países.

Por conta desse processo lento e gradual é que a professora TERUMI afirma que já havia entrado em contato com a abordagem estrutural quando estudou francês no curso científico do Colégio Estadual do Paraná, no final da década de 60. Em sua formação como professora, no entanto, na Universidade Federal do Paraná, o ensino de espanhol era feito, até o início da década de 70, basicamente nos moldes da *Gramática e Tradução*. O livro adotado era o *Manual de espanhol* de Idel BÉCKER, citado anteriormente. Quando ela começou a atuar como professora, o estruturalismo passou a ser usado na licenciatura em espanhol. No entanto, quase não havia manuais de espanhol por este método. Além disso, na Universidade, a orientação da área de espanhol era de que cada professor deveria elaborar seu próprio material e por isso não se adotava nenhum livro, e a metodologia, portanto, era um misto de abordagens.

Quando eu comecei a dar aula, aqui na Federal do Paraná, aí sim a gente usava o método estruturalista [. . .]. Eram exercícios de transformação, de combinação [...]. O enfoque era em pequenas estruturas[...] De 71 a 79 praticamente o trabalho era dentro desse enfoque estruturalista[...]. Eu cheguei a produzir o meu próprio material porque não tinha nada nesse sentido, quer dizer não tinha nenhum material de espanhol para brasileiros [...] Como a questão de leitura de textos continuava a ser uma questão relevante principalmente quando foi introduzido aquele curso de língua instrumental, então a gente fazia uma mistura, digamos assim, da metodologia estruturalista com aquela abordagem um pouco mais tradicional de leitura, e quando se fazia a leitura o forte era o comentário gramatical (TERUMI, 03/10/00).

A partir de meados da década de 70, como já dissemos, o audiolingualismo passou a ser amplamente adotado. Nesse sentido, a professora NAIR (27/10/00) esclarece que em algumas escolas “adotava-se no primeiro e segundo graus os livros de Francisco FRIGÉRIO (estou falando dos 3 anos de atuação, 73-75). Na universidade não gostava de adotar um livro texto. Os alunos deveriam consultar autores das

diferentes correntes”. Sobre a metodologia, sua avaliação coincide com a da professora TERUMI, ou seja, o método era uma mescla de aspectos tradicionais e exercícios estruturalistas: “Comecei com o método com o qual me formei, ou seja, uma mescla do tradicional com muita prática do estruturalismo. E fui me atualizando [...]” (NAIR, 27/09/00).

A saída gradativa do espanhol e do francês da maioria das escolas de primeiro e segundo grau, a partir da regulamentação da LDB de 1961 e da lei 5692, nos anos 70, arrefeceu os ânimos das editoras em publicar manuais para o ensino destas línguas. Ao contrário das décadas de 40 e 50, em que várias editoras publicavam manuais tentando atender às orientações do Ministério da Educação, nas décadas de 60 e 70 as grandes editoras já não irão mais se interessar em publicar manuais didáticos de língua estrangeira que não fosse o inglês. Segundo a professora NAIR, mesmo que o professor tivesse autonomia institucional para fazer a escolha dos manuais a serem adotados, as opções não eram muitas. Por isso, as escolhas

de livros, conteúdos e métodos eram feitas pelo professor, não por conta da autonomia ou liberdade de escolha, mas de falta de um orientador pedagógico que dissesse qual a filosofia, metodologia de ensino a seguir e conteúdos a ministrar. Na verdade, não havia muita opção: ou eram os livros do Francisco Frigério (mais acessíveis), de Idel Bécker ou o livro do MEC/FENAME, estes dois últimos impróprios para o 1º grau (NAIR, 27/09/00).

Por outro lado, a importação de livros era muito cara e, portanto, desestimulada por parte do governo desde a década de 30, quando o Ministério da Educação resolveu encerrar, orientar e controlar a circulação de livros didáticos no país.

A crescente hegemonia do inglês como língua estrangeira e do método audiolingual – e suas variantes –, no Brasil, se devem, como vimos no primeiro capítulo, à conformação de vários fatores: a importação do modelo educacional americano, a valorização da formação tecnológica e científica para a inserção no mercado de trabalho, que exigia domínio de inglês prioritariamente, e o reconhecimento da lingüística estrutural e do comportamentalismo behaviorista como as principais fontes teórico-científicas para a metodologia de ensino.

Estas opções, incluindo a metodológica, faziam parte da política educacional implementada pelo governo durante a ditadura, ainda que no caso das línguas

estrangeiras, como veremos adiante, não tenha sido totalmente eficaz. FREITAG (1989, p. 26-27) faz um resumo dos aspectos essenciais que compunham esta política, em que:

- a) a eficácia do sistema educacional é compreendida em termos de ‘produção de recursos’, isto é, de ‘capital humano’;
- b) cultiva-se abertamente uma hostilidade ao ensino humanístico;
- c) provoca-se uma total despolitização do sistema educacional em todos os níveis de ensino;
- d) transfere-se a pesquisa científico-tecnológica para instituições extra-universitárias;
- e) controlam-se ideológica e politicamente os materiais de ensino e os conteúdos de curso mediante os cursos de moral e cívica e os livros didáticos produzidos com auxílio dos acordos MEC/SNEL/USAID.

Ainda que o MEC, através de seus vários órgãos, fizesse o controle ideológico e a crítica ao modelo humanista de ensino, a questão metodológica, no caso das línguas estrangeiras, ficou em segundo plano. Isso talvez explique por que muitos livros didáticos acabaram sendo publicados mesmo não estando inteiramente adequados à abordagem metodológica vigente. Primeiro, porque provavelmente a resistência nas escolas era grande, devido à tradição a que estavam vinculados os professores por conta de sua formação. Depois, como resultado da lenta apropriação dos pressupostos da nova metodologia por parte dos professores.

A FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar), designada em 1976, por decreto presidencial, a assumir o Programa do Livro Didático, tinha como principais responsabilidades:

1. definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional,
2. formular programa editorial,
3. executar os programas do livro didático e
4. cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG, 1989, p. 15).

A Fundação era responsável pela publicação e distribuição de livros para os três níveis de escolaridade. Desta forma, no ano de 1969 foi publicada a *Gramática da Língua Espanhola*, um manual bastante tradicional que ficou conhecido, segundo a professora DEUCÉLIA, como a ‘gramática de capa amarela’. E, segundo seu depoimento, foi com entusiasmo que todos receberam a publicação:

Foi quando surgiu ‘uma luz no fim do túnel’. Uma gramática(!), editada pelo MEC (!), de língua espanhola!! [...] Eu me lembro bem, eu compreí na época. Ela era bem

sistematizada, porque tinha um texto, exercícios gramaticais, uma parte de explicação de gramática. O material de apoio era nesse sentido, nada com fita, nada com vídeo . nada. Era tão somente aquela gramática. A gente até dizia assim: *a gramática de capa amarela* (DEUCÉLIA, 03/04/00)

O prefácio à 1ª edição da *Gramática da língua espanhola* começa revelando sua opção pela Espanha como referência lingüística e cultural para o ensino da língua: “No século XVI, era Espanha o maior império do mundo, onde o sol não se punha” (CARVALHO e CARNEIRO, 1969, p. 5). As três páginas usadas por Humberto Grande, diretor executivo da FENAME, para apresentar o novo livro texto estão recheadas de elogios à ‘língua de Cervantes’. A finalidade de ensino defendida por ele corresponde àquelas que já vinham sendo propostas em décadas anteriores, ou seja, proporcionar ao aluno o contato com a cultura e os ‘grandes mestres’ da língua espanhola.

Jamais poderá ser olvidada a bela lição de idealismo de Cervantes. Este, como disse Unamuno, ‘tirou Don Quixote da alma do seu povo e da alma da humanidade inteira e, no seu imortal livro, devolveu-o ao seu povo e a tóda a humanidade’.

De acôrdio com essa mensagem, a Fundação Nacional de Material Escolar compreende perfeitamente a grandeza da Espanha e está certa de que ela ainda terá alta missão nos destinos da humanidade. Se permanecer fiel à sua essência eterna, isto é, ao seu quixotismo cristão. Por isso quer divulgar a língua espanhola no Brasil, para permitir ao nosso estudante o estudo das obras dos grandes mestres daquele povo (Ibid, p 7).

Assim como os livros de Idel BÉCKER (*Manual de español*, 1953) e Francisco FRIGÉRIO (*Curso práctico de español*, 1969), este manual constitui, ao mesmo tempo, uma antologia, uma gramática e um livro de exercícios. Começa pelo estudo da fonética, passando pela morfologia e chegando a abordar rapidamente a sintaxe no final do livro.

A seleção dos textos apresentada pelos autores Maria do Céu CARVALHO e Agostinho Dias CARNEIRO foi realizada “levando-se em consideração não só sua qualidade estética como também seu aproveitamento didático” (CARVALHO e CARNEIRO, 1969, p. 9). Alguns textos não são literários, mas o tratamento reificante da linguagem, e mesmo dos aspectos ideológicos que os compõem, continua sendo a tônica do trabalho com a leitura.

Não fica muito claro que tipo de aproveitamento se fazia, pois não há propostas de atividades. Os depoimentos das professoras TERUMI e NAIR nos levam a crer que



tais textos eram usados, na maioria das vezes, para ‘comentários de gramática’. Os itens gramaticais, no entanto, não têm relação com os textos e a orientação dos autores é de que “compete ao professor fazer a seleção necessária da matéria a ser ministrada, assim como sua ordem de apresentação dentro do ano letivo”.

Acreditamos que pela força da tradição normativa em sua formação, o professor acabava fazendo exercícios de reconhecimento de vocabulário, exercícios de identificação gramatical – *sublinhe no texto os substantivos de tal tipo, ou os verbos no passado* –, alguns exercícios de tradução, leitura em voz alta para ‘treinar’ a pronúncia, ditado, enfim, os textos provavelmente sofriam o mesmo tipo de reificação que discutimos anteriormente analisando outros livros didáticos tradicionais.

Sua conformação com um gênero discursivo, sua natureza enunciativa, não será levada em conta. Ou seja, o fator de reconhecimento, de conformidade à norma, não é integrado ao fator de diversidade e novidade. A palavra é apresentada como um signo abstrato, um sinal, e não como um signo flexível e multifacetado que só pode ser compreendido plenamente no contexto em que se encontra.

Outro fato que merece ser comentado é que os diálogos usados para retratar a vida cotidiana dos espanhóis são menos artificiais, como este de Elena Villamana, autora de livros didáticos (*La lengua española*) na Espanha:

**La vivienda**

-¿Dónde vive usted?

-En la Plaza Mayor número 9, segundo izquierda, tiene usted su (sic) casa

-Muchas gracias.

-¿Tiene usted buen piso?

-Hermosísimo, de construcción moderna; tiene siete pisos y los áticos; la entrada es suntuosa, con escalera de mármol; los pisos de mosaico y las habitaciones de recibir de parquet, las puertas de madera tallada y toda pintada y decorada cuidadosamente.

-¿Tiene usted escalera de servicio?

-Sí, y sus montacargas para los tapetes.

-Si queda algún piso vacío, avísame que me gustaría vivir allí.

-Muy bien, te avisaré. Recuerdos a tu familia.

-Muchas gracias. (CARVALHO e CARNEIRO, 1969, p. 169)

Vale observar que, apesar do diálogo ser menos artificial, não há questões ou atividades que o tomem como modelo, transformando-o em paradigma de interação social. O mesmo tratamento dado aos demais textos provavelmente será dado a este. Qualquer aproveitamento mais interessante ficará por conta da iniciativa e criatividade

do professor. Logo depois do diálogo acima aparece o seguinte fragmento da obra intitulada “*María*”, de Jorge Isaacs, romancista colombiano do século passado:

A las ocho fuimos al comedor, que estaba pintorescamente situado en la parte oriental de la casa. Desde él se veían las crestas desnudas de las montañas sobre el fondo estrellado del cielo.  
Mi padre ocupó la cabecera de la mesa y me hizo colocar a su derecha, mi madre se sentó a la izquierda como de costumbre; mis hermanas y los niños se situaron indistintamente y María quedó frente a mí [...] (Ibid, p. 170)

Esta seleção de textos, como podemos ver, apresenta temáticas variadas. Alguns deles eram atualizados, de revistas provavelmente, ou de livros didáticos espanhóis, como o diálogo que vimos anteriormente. Tanto os diálogos como os textos informativos servem à tentativa dos autores de apresentar a vida e os costumes da Espanha na época. Para isso contam também com a ajuda de fotos de figuras e paisagens e quadros de artistas renomados. No entanto, como poderemos ver, o máximo que conseguem é reunir algumas fórmulas e lugares comuns sobre o estereótipo do povo espanhol (ou de qualquer povo), como neste fragmento de Manuel Calvo Hernando, identificado como escritor e jornalista ‘contemporâneo’ que reproduzimos abaixo:

FIGURA 4



#### Los españoles día a día

El español está siempre entre dos extremos, y muchas veces va de uno a outro en muy poco tiempo. Así, parecerá orgulloso y poco después le verán manso y humilde; mostrará un enorme desinterés por el dinero, pero amará los placeres y comodidades que se obtienen precisamente por dinero; será arbitrario aunque trate de ser justo, pero también impondrá la justicia aunque se perjudique. Criticará a su país y a los españoles, pero se ofenderá si usted lo critica. Y sobre todo rendirá un culto nacional a la amistad. Y en España, por un amigo se hace todo, lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. Tal vez sea un rasgo de nuestra ascendencia árabe (Ibid, p. 57)

Neste momento é importante observar que, antes de apresentar características culturais do povo espanhol, o texto parece ser um tratado sobre as contradições e *voluptuosidades* da psique humana. Esta descrição, parece-nos, poderia ser de qualquer povo, de qualquer país do mundo ocidental no século XX.

Neste outro texto, fragmento de *La nueva escuela española*, de Antonio G. Onieva, autor de livros didáticos espanhóis, o *espírito* do povo espanhol é apresentado como uma síntese perfeita de bons sentimentos, bem ao gosto do fascismo franquista que a Espanha vivia na época:

**El alma española**

Los sentimientos más arraigados en el alma española, son: la religiosidad, el patriotismo, la caballerosidad y el idealismo romántico soñador. Todos ellos encarnan en el espíritu más hondamente español de todos los tiempos el Don Quijote de la Mancha. Quitad esos cuatro sentimientos y Don Quijote se volatiliza sin residuo; quitárselos a España, y España desaparece sin huella

Aquí han florecido poco las ciencias abstractas por falta de asideros sentimentales [ ] Suprimase todo lo que España ha incorporado a la obra de la civilización y la mitad del mundo volvería al caos (Ibid , p 61)

Além do exercício lingüístico, estes textos vêm reforçar os aspectos formadores da identidade nacional espanhola. O quixotismo espanhol, apresentado por Onieva, é recuperado pelos autores do manual como forma de representação hegemônica deste povo. No entanto, esta atitude com relação ao povo espanhol corresponde a uma visão de mundo também monológica e estática, que pressupõe uma única possibilidade de leitura por parte dos alunos. Nos parece conveniente que uma gramática editada pelo governo brasileiro, durante o regime militar, traga no interior de seus textos a preocupação de formar o aluno dentro da ‘moral’ e ‘dos mais nobres sentimentos patrióticos’.

Segundo CHARTIER (1991, p. 187), “durante muito tempo, pareceu fácil o caminho que levava a concluir, a partir da análise temática de um conjunto de textos, a caracterização de uma ‘mentalidade’ (ou de uma ‘visão de mundo’ ou de uma ‘ideologia’)”. No entanto, esta tarefa se torna cada vez mais complexa se levarmos em conta que um conjunto de textos só poderá ser compreendido “em sua especificidade”, ou quando inscrito em “lugares (e meios) de produção” e “condições de possibilidade”. Relacionado aos princípios de regularidade que o ordenam e controlam e interrogado “em seus modos de reconhecimento e veracidade” (Id.), um texto precisa ser

confrontado com outros textos, numa tentativa de reconstrução do contexto de sua produção e das tendências e avaliações comuns a uma dada realidade social.

Os textos da *Gramática da língua espanhola* não servirão, a princípio, para apresentar itens gramaticais. A norma será apresentada em itens que obedecem a ordem da gramática tradicional. Começa no estudo da fonética e da acentuação gráfica, passando em seguida para as classes de palavras, começando pelos artigos, substantivos, adjetivos e assim por diante até passar por todas as irregularidades verbais, chegando ao final às noções de concordância e regência.

Depois do texto *Los españoles día a día*, por exemplo, são apresentados os pronomes pessoais:

1. PRONOMBRES PERSONALES SUJETO:

Las formas de los pronombres sujetos son las siguientes:

YO

TÚ

USTED, ÉL, ELLA, ELLO

NOS, NOSOTROS, NOSOTRAS

VOS, VOSOTROS, VOSOTRAS

USTEDES, ELLOS, ELLAS

a) *Usted* y *Ustedes* son formas de tratamiento respetuoso.

Tienen significado de segunda persona pero son de tercera en la forma. Se abrevia Ud., Uds.

b) El pronombre *Ustedes* es empleado en América en lugar de *vosotros*, *vosotras*.

c) [...].

El pronombre *vos* era empleado (y lo es todavía), dentro del habla familiar, en gran parte de América, reemplazando el pronombre *tú*. Este vicio gramatical recibe el nombre de *voseo*.

El *voseo* se da en gran parte de América; la Argentina, el Uruguay, [...] y una pequeña parte de Cuba ( CARVALHO e CARNEIRO, 1969, p. 130).

Esta explicação detalhada se estende por mais 5 páginas. Depois vêm mais dois textos relacionados com o tema das profissões, e os exercícios, que ao todo somam 5, com uma média de 5 orações em cada um. Os exercícios são em número maior, se comparados com os apresentados nos livros anteriormente analisados. Porém, não apresentam nenhuma novidade e não variam muito: preenchimento de lacunas, identificação, justificativa, substituição, transformação e tradução:

Ejercicio 52 – Sustituya las palabras en bastardilla por los pronombres correspondientes:

1. Di un lápiz *a José*.

2. Escribí una carta *para Mercedes* [...].

Ejercicio 53 – Indicar los vicios gramaticales (VOSEO, LEÍSMO y LAÍSMO) de las siguientes(sic) oraciones:

1. A vos te escribo.

2. Llamé a Pepe y le saludé.

3. Le vi a Guillermo ayer en el teatro.

4 Encontró con María y la dijo todo lo que quería

Ejercicio 54 – Justifique la colocación de los pronombres complementos en las frases abajo:

1. Levántate
2. Estaba diciéndole que no quería más comprar el coche  
[. ] (Ibid, p 138)

No final do livro há um extenso glossário, um apêndice gramatical, o gabarito dos exercícios e uma coletânea de textos de autores brasileiros que tem o intuito de “levar ao aluno maior motivação para a assimilação do espanhol” (ibid., p. 09). No entanto, assim como antes, não há propostas de atividades para estes textos também, o que nos leva a crer que eram usados para a versão do português ao espanhol.

A *gramática de capa amarela* será um dos poucos materiais disponíveis para o ensino de espanhol no início da década de 70. Na UFPR, duas turmas de professores foram formados por ela, pois, de 1975 a 1985 (quando começaram a aparecer outros manuais didáticos sob o enfoque de uma nova metodologia), a área de espanhol não recebeu nenhum aluno interessado em cursar a licenciatura. Durante este período os professores da área de espanhol trabalhavam essencialmente com turmas de Língua Instrumental, em que o forte era a leitura de textos. Nesse sentido, é importante ressaltar que este seria um dos últimos manuais de espanhol completamente integrados com o método da *Gramática e tradução* e que foram adotados e serviram de referência a professores e alunos nas décadas de 70 e 80. Outros manuais foram publicados, anos mais tarde, mas incorporando elementos do estruturalismo, como o livro *Curso Práctico de Español*, que em sua 6ª edição, em 1981, se apresenta reformado e aumentado.

O *Curso Práctico*, como já vimos no capítulo anterior, foi publicado pela primeira vez em 1969. Na edição de 1977, no entanto, vem recomendado por uma carta de Gabriel Espino Gutiérrez, Catedrático das disciplinas de língua e literatura espanhola do Instituto Nacional “Fray Luis de León”, de Salamanca, na Espanha, juntamente com outro livro do mesmo autor, *Audiovisual Español Estructural*, volumes I e II, publicados em 1974, que analisaremos adiante. Nesta carta, além de outros méritos do autor do manual, o especialista espanhol elogia “la vigilante atención para conformar la enseñanza de la Lengua Castellana con los más luminosos criterios y los más modernos procedimientos pedagógicos, entre los que alcanza marcado relieve el método audiovisual”. Esta edição de 1977, na análise que fizemos anteriormente, se apresenta de acordo com os pressupostos do método da *Gramática e Tradução*. É na

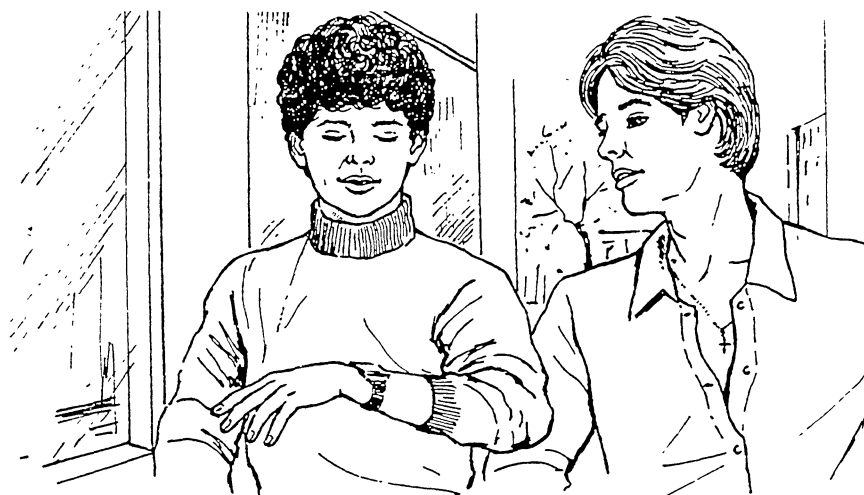
edição de 1981 que podemos encontrar indícios daquilo que lhe é atribuído pelo catedrático espanhol:

Así lo cumple a la maravilla el profesor Frigério en su **Curso Práctico de Español**. Usa en él nuestro prestigioso colega de los medios más eficientes para crear el hábito de expresión en castellano; conversaciones; extensos vocabularios; lecturas perfectamente elegidas de escritores españoles e hispanoamericanos, para que de ellas puedan educirse las distintas nociones gramaticales para que eduquen el gusto literario de los alumnos; bellas ilustraciones en armonía con los textos, a fin de que resulten más sugestivos y aviven la capacidad intuitiva de aquéllos; gran riqueza de modismos, refranes, proverbios y hasta adivinanzas tan abundantes en castellano; fórmulas de expresión de muy variados sentimientos (FRIGÉRIO, 1981, p. 5).

Assim, na apresentação da nova edição, publicada em 1981, o professor FRIGÉRIO esclarece que as mudanças foram feitas “atendendo às necessidades didáticas dos dias atuais, procurando remodelar o presente volume, incluindo nele exercícios estruturais, estes, no tocante aos verbos” (Ibid, p. 3). Todos os exercícios de tradução foram retirados, e as atividades, reformuladas, são do tipo ‘siga o modelo’.

Analisando esta nova conformação, uma das poucas mudanças organizacionais do livro será a inclusão, no final de todas as unidades, da apresentação do conteúdo que iniciará a próxima. Por exemplo, a unidade 13 – *LAS HORAS – conversación*, é precedida por uma página, pertencente à unidade 12, com vários relógios desenhados, marcando horas distintas e acompanhados de uma oração modelo por escrito, como: *Es la una menos diez*. A unidade 13, por sua vez, começa com 4 microdiálogos em que o tema *horas* aparece em diferentes situações da vida cotidiana. Estes microdiálogos são seguidos de uma lista de vocabulário e expressões idiomáticas correspondentes ao tema. Aliás, outra destas pequenas mudanças foi a inclusão de desenhos ilustrativos relacionados aos temas dos diálogos e textos. Se na versão anterior eram poucos e pequenos, nesta, eles serão muitos e quase sempre recobrem meia página, como este, sobre as horas, que reproduzimos abaixo:

FIGURA 5



O item gramatical apresentado não aparece nos microdiálogos. Se na versão anterior, o texto *Caperucita* era o mote para a apresentação dos diminutivos e aumentativos em espanhol, nesta nova edição eles aparecem nesta unidade. Em outras ocasiões também será possível verificar esta desvinculação.

Outra mudança importante observada no livro é que a explicação gramatical recebe uma diagramação que facilita a visualização, em quadros e esquemas. Depois seguem-se os exercícios de aplicação que normalmente contêm entre 10 e 15 orações, como este, por exemplo:

Ejercicio de Aplicación

Poner en diminutivo las palabras que vienen en negrita.

Modelo: Pepe es un **pastor** vigilante.

Pepe es un **pastorcito** vigilante

En la sala había **sillas** y **sillones**.

En la sala había **sillitas** y **silloncitos**.

1 ¿Dónde están los **papás** de los niños?

.....

2 **Juanita es una novia** muy guapa.

.....

3 Este **jardín** es bonito

.....

4 [...] (Ibid, p. 64)

É importante lembrar que a principal premissa do audiolingualismo, e de outros métodos estruturalistas, é a da aquisição pela formação do hábito, resultado da repetição exaustiva e correta das estruturas. No exercício citado acima, o foco é a repetição de sufixos para a formação dos diminutivos.

A incorporação de *exercícios estruturais* como esse corresponde à tentativa do autor em *atender às necessidades didáticas* vigentes. Sem muitas variações, estes exercícios combinam estruturas em atividades de transformação, substituição e preenchimento de lacunas. Abaixo temos um exemplo de exercício em que o foco é o tipo de regência pedida pelos verbos *ter* e *haver* (sentido de existir) em espanhol:

Transformar.

A . Nuestra casa **tiene** un bonito jardín.

B . En nuestra casa **hay** un bonito jardín.

A . Nuestra escuela **tiene** muchos alumnos.

B . ..... (Ibid, p 70)

Um tipo de exercício muito comum também é a substituição para a automatização dos paradigmas da conjugação verbal:

Sustituir:  
 Nosotros **hemos comprado** algunos libros  
 Ellos .....  
 Usted... (Ibid, p. 72).

Para cada item gramatical foram elaborados pelo menos três exercícios como os que foram apresentados aqui. No caso dos verbos, no entanto, são pelo menos duas páginas de exercícios estruturais com no mínimo 10 orações cada.

Outra mudança importante é que nas unidades em que o texto de entrada é um texto literário, foi acrescentado um questionário, o que também não havia nas edições anteriores. A unidade 12, por exemplo, inicia com o Capítulo VIII, da 1ª parte de *Don Quijote*, em que aparece a famosa cena em que o cavaleiro andante enfrenta moinhos de vento como se fossem gigantes. Depois do texto vem o seguinte questionário:

1. ¿Quién escribió el Don Quijote? 2. ¿A qué género literario pertenece esta obra? 3. ¿Cuál es el nombre completo de la novela? 4. ¿Cuáles son sus dos personajes más importantes? 5. ¿De qué trata este capítulo? 6. ¿Qué le parecían a Don Quijote los molinos? 7. ¿En qué consistía para él **ser gran servicio de Dios**? 8. ¿Cuál es el contraste entre Don Quijote y su escudero Sancho? 9. ¿Qué ocurrió en el instante que el caballero manchego embistió con el primer molino? 10. ¿Cómo justificó su fracaso? [...] 15. ¿Con qué antonomasia es conocido Don Quijote en el mundo? (Ibid, p. 56).

As questões chamam a atenção pela disparidade no grau de dificuldade que oferecem aos alunos. Algumas têm suas respostas localizadas no próprio corpo do texto, não exigindo deles nada mais que o seu reconhecimento e cópia. Outras, no entanto, exigem conhecimento de uma nomenclatura mais sofisticada no campo da literatura, e até mesmo uma demorada reflexão sobre o todo da obra.

O *Curso Práctico de Español*, mesmo com todas estas reformulações, não chegou a constituir-se num manual completamente estruturalista. A organização geral permaneceu praticamente como a de antes, assim como permaneceram muitos textos e o apêndice gramatical. O livro se configura dentro daquela abordagem definida pelas professoras NAIR e TERUMI como uma mistura de aspectos tradicionais e estruturais, que acabam redundando na ênfase do estudo da língua como um conjunto de signos e regras imutáveis.



A ampliação do número de exercícios, tanto os estruturais quanto os relacionados aos textos, se explica não só pelas premissas do método, mas também por uma tendência na elaboração dos livros didáticos no Brasil, na época. Esta tendência, conforme o estudo realizado por BATISTA (2000), explica porque os livros didáticos publicados no Brasil a partir da década de 60 e 70 passaram a configurar um modelo de manual escolar, seguindo, é claro, as necessidades de renovação em cada área e disciplina. Estes livros apresentavam, como uma de suas principais características, a função primordial de estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula, que deveria organizar-se em torno de dois eixos: “a apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem desses conteúdos” e a sua distribuição “de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino” (Ibid, p.25).

Na avaliação feita por BATISTA (Id), ao assumir essa função estruturadora, os livros didáticos deixam de ser um apoio a professores e alunos, um material de referência, e se configuram como um *caderno de atividades* usado para expor, desenvolver, fixar e até avaliar o aprendizado. Como consequência disso, o professor se vê diante de um material que condiciona, orienta e organiza sua prática, “determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra”. A opção por este modelo se justificava pela falta de professores e a precariedade de sua formação, que não os preparava para dar conta da ampliação do sistema de ensino no país durante os anos 60 e 70. Esta explicação cabe bem no caso do ensino de inglês, em que muitos professores, como vimos no primeiro capítulo, foram formados às pressas, já que não havia o número necessário de docentes para assumir as novas turmas de alunos. Estes novos alunos, que surgiram neste período, vinham de classes sociais diferentes daquelas que freqüentavam as escolas nas décadas anteriores. E isso acarretou um problema ideológico e metodológico que tem perdurado nas escolas de ensino Fundamental e Médio. No caso do ensino das línguas estrangeiras, de maneira geral, a opção por este tipo de livro acabou contribuindo com a difusão da metodologia estrutural que, como já vimos, pressupunha um controle de todas as etapas de ensino e em que a repetição à exaustão das estruturas estudadas estava na ordem do dia.

Como exemplo desta tendência, e da aplicação dos pressupostos estruturalistas na década de 70, analisaremos um dos poucos livros publicados no Brasil, para o ensino de espanhol, completamente dentro da abordagem. O livro *Audiovisual Español*

*Estructural I*, de Francisco FRIGÉRIO, foi publicado originalmente em 1974, e em 1977 já estava em sua segunda edição, assim como o volume dois, publicado pouco tempo mais tarde.

O primeiro volume está dividido “em ONZE UNIDADES, constando cada uma de um diálogo e uma série de exercícios estruturais correspondentes” (FRIGÉRIO, 1977, p. 7). Na apresentação do livro “AO PROFESSOR”, o autor dá orientações metodológicas e faz algumas sugestões. Aqui seria importante lembrar algumas das premissas da abordagem estruturalista: *língua é um fenômeno oral e compreende uma ordem natural de apreensão (ouvir, falar, ler e escrever), todos aprendem da mesma forma e deve-se falar corretamente a língua desde o início*. Todas elas podem ser identificadas neste pequeno trecho:

Antes da leitura de cada diálogo, o aluno ouvirá várias vezes a gravação a respeito, para que aprenda a sua pronúncia, fixando-o já em parte. Desnecessário se faz dizer que os exercícios estruturais devem ser feitos, primeiro, oralmente em classe, e depois então serão escritos, em casa, em caderno especialmente para isso, e não no livro, para que o professor possa, quando quiser, fazer a recapitulação, em aula, das lições anteriores (Ibid, p. 7).

Outras duas premissas – *a língua deve ser compartimentalizada para fins didáticos, e as línguas são diferentes, portanto deve-se usar análise contrastiva ao se ensinar traços considerados difíceis de aprender* – aparecem na seguinte observação do autor: “Em algumas lições temos usado mais estruturas que em outros métodos similares, levando em conta a grande semelhança que existe entre o português e o espanhol” (Ibid, p. 7).

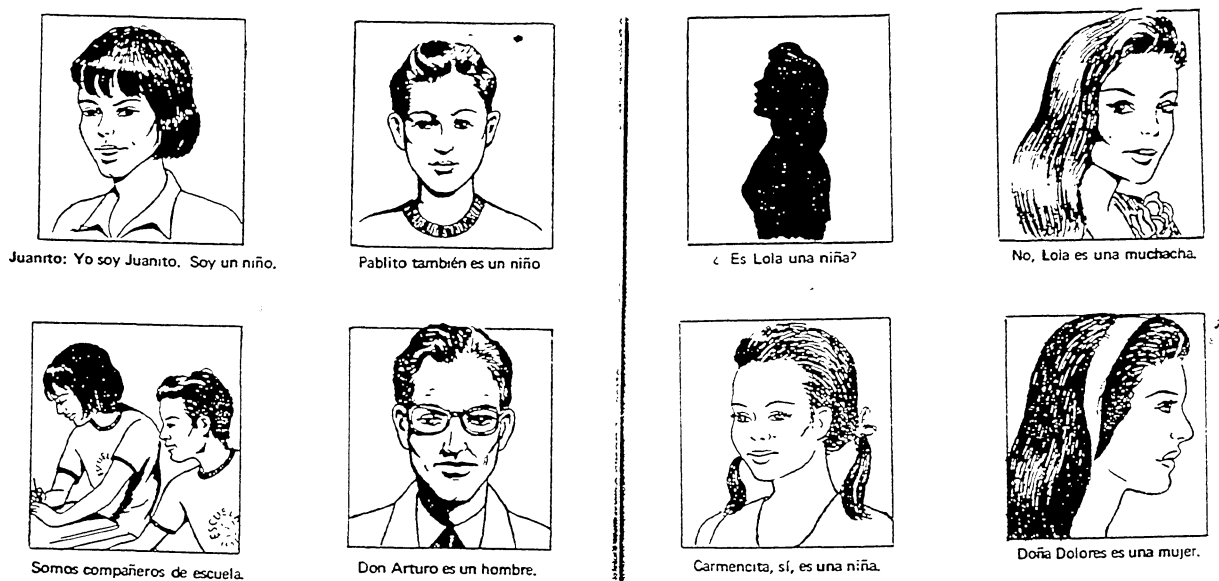
Acreditar que *língua é formação de hábito através de estímulo e resposta e intensa repetição* explica a preocupação de FRIGÉRIO de que, “além dos exercícios do livro, o professor, graças ao seu espírito de criatividade”, possa “fazer outros idênticos em classe, sempre dentro do assunto em questão” (Ibid, p. 7).

Se *informações sobre a língua devem ser evitadas*, o autor esclarece que “a gramática vem focalizada em alguns de seus aspectos”, e não exhaustivamente como o faz no *Curso Práctico* (em todas as suas edições). De fato, a gramática não é extensamente explorada. Na maior parte dos métodos estruturalistas, a nova estrutura gramatical pode ser apresentada tanto na forma de uma regra explícita, como paradigma, quanto na forma de diálogo ou numa série de orações análogas. No *Curso*

*práctico...*, muitas estruturas serão visualizadas e destacadas no momento da realização dos exercícios; outras estão contempladas somente no apêndice gramatical.

Muito semelhante aos métodos da variante *Situacional* da abordagem estruturalista, o livro de FRIGÉRIO apresenta todos os seus diálogos acompanhados de desenhos ilustrativos, como na primeira lição do volume I, intitulada “*Una presentación*”, que reproduzimos abaixo:

FIGURA 6



Lembrando que os métodos *Situacionais* propunham a repetição dos diálogos a partir do estímulo recebido apenas pelas figuras, o livro vem acompanhado de uma máscara para tapar o diálogo transcrito evitando que o aluno leia, e segundo as premissas do método, acabe não automatizando as estruturas correspondentes.

Normalmente são duas páginas de diálogos e cinco ou seis páginas de exercícios estruturais de substituição, transformação e repetição. Algumas unidades chegam a ter 20 exercícios combinando estruturas, com uma média de 10 orações cada um. Assim, para cada aspecto gramatical que deva ser incorporado, aparecem exercícios correspondentes. Por exemplo, nesta primeira unidade, devem ser assimiladas as formas de flexão de gênero nos substantivos:

## 1. Sustituir:

Luisito es un niño.  
 Luisito es un muchacho.  
 ..... joven.  
 ..... alumno.  
 ..... estudiante.  
 ..... hombre.

## 2. Sustituir:

Teresita es una niña.  
 Teresita es una muchacha.  
 ..... joven.  
 ..... alumna.  
 ..... estudiante.  
 ..... mujer. (Ibid, p. 12)

Em seguida, os exercícios visam automatizar a transformação de orações interrogativas em orações negativas:

## 3. Contestar:

A . *¿Es don Arturo un niño?*  
 B . *No, señor, don Arturo es un hombre.*

A . *¿Es Carmencita una señora?*  
 B . .....  
 A . *¿Es doña Dolores una niña?*  
 B . ..... [..]. (Ibid, p. 12)

Em outro exercício são ‘treinados’ os sufixos que formam os diminutivos:

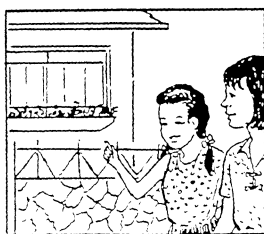
## 4. Transformar:

A . Juan es un niño listo.  
 B . Juanito es un niño listo. ( Juan + ito)

A . Pablo es un niño listo.  
 B . .....  
 A . Andrés es un niño listo.  
 B . .....  
 [..]. (Ibid, p. 13)

Ainda que não se explicitem os elementos gramaticais que estão sendo explorados, eles são o centro das unidades didáticas. Na segunda lição do volume II do livro, “*La casa de Juanito*”, isso fica bastante evidente:

FIGURA 7



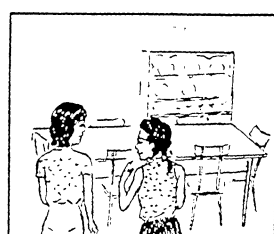
1. Carmencita: ¿ Es ésa tu casa?



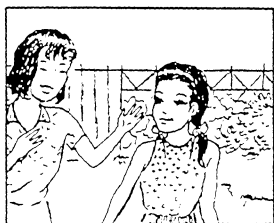
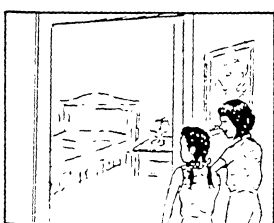
2. Juanito: Ésa es.



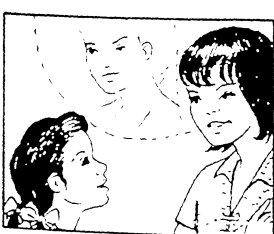
7. Juanito: Ésta es la cocina.

8. Carmencita: Éste es el comedor,  
¿ verdad?

3. Carmencita: ¡ Qué preciosa!

4. Juanito: No es muy grande, pues  
somos seis de familia.9. Juanito: Aquí esta el dormitorio de  
mis abuelos.10. Carmencita: ¿ Quién toca el piano  
en la sala?5. Carmencita: ¿ Cuántas habitaciones  
tiene?

6. Juanito: Tiene diez.



11. Juanito: Es mama

12. Carmencita: ¡ Qué bonito jardín  
tiene tu casa!

Juanito apresenta sua casa para Carmencita. Os dois apontam as peças da casa e as identificam. A artificialidade da linguagem usada no diálogo é flagrante, o que revela que o aspecto central da lição está na apresentação dos pronomes demonstrativos e não no tema 'casa'. Ora, se vemos e compartilhamos o conhecimento comum de que o piano está na sala, não necessitamos mencionar sua localização para sermos entendidos. Se simplesmente perguntássemos “¿Quién toca el piano?” seguramente seríamos compreendidos. O que justifica, então, a inserção de “en la sala”? Certamente, a apresentação da palavra “sala” como componente do campo semântico “casa”, que por sua vez é visto como um rol de elementos desconexos e que apenas necessitam, para estar juntos, de um sentido dicionarizado que os conecte.

Ainda que se privilegie a apresentação completa do vocabulário referente ao tema, outros aspectos gramaticais dividem a atenção do aluno, como o contraste entre os verbos “tener” e “haber”, uso de “muy” e “mucho” e dos possessivos “mi/mío”. Todos estes itens serão intensamente explorados nos 18 exercícios da lição.

Outros aspectos importantes a serem analisados são os exercícios de conversação e de leitura propostos pelo autor. Neles fica ainda mais evidente que o

foco é o aspecto gramatical, ou os aspectos gramaticais, ainda que esta variante vincule o estudo das estruturas a uma situação cotidiana. O exercício número 19 da segunda lição, que começamos a analisar aqui, propõe 12 questões que aparentemente deveriam ser feitas sobre a casa em que vive o aluno:

- a) ¿Es pequeña tu casa?
- b) ¿Es de ladrillos o de madera?
- c) ¿Cuántas habitaciones tiene?
- d) ¿Cuáles son?
- e) ¿Cuántos cuartos de baño tiene?
- f) ¿Tiene tu casa muchos dormitorios?
- g) ¿Tiene tu casa garaje?
- h) ¿Está el jardín delante o detrás de tu casa?
- i) ¿Dónde está el piano?
- j) ¿Dónde están las camas?
- l) ¿Dónde está el fogón?
- m) ¿Dónde está la ducha? (ibid, p. 28).

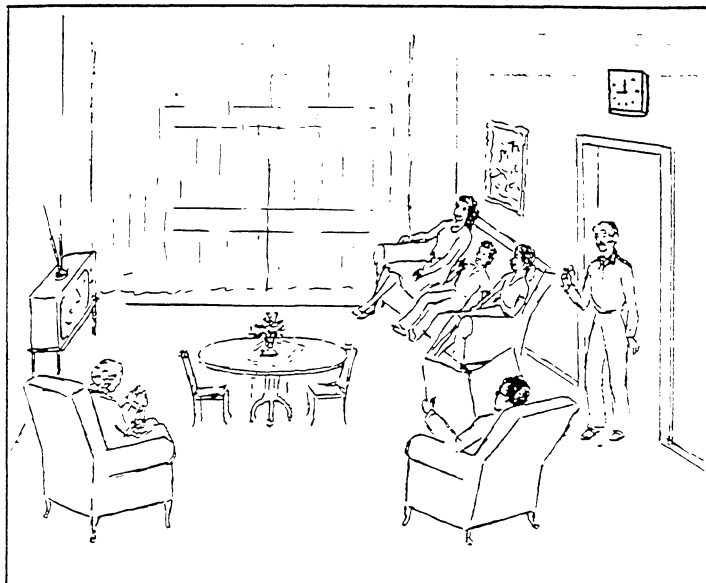
Dissemos *aparentemente* porque as respostas esperadas não têm necessariamente que estar vinculadas à realidade de cada aluno, pois as questões presumem que todos vivem em casas (e boas casas de classe média) e não em apartamentos, e que todos têm jardim e piano. A pergunta nos leva a crer que o autor pressupõe, de maneira equivocada, que todos vivem sob as mesmas condições. Mesmo o foco recaindo sobre a questão gramatical, novamente nos deparamos com uma visão estereotipada de família, que serve tanto aos propósitos de criar, no aluno, a ilusão da língua como estática e uniforme quanto aos de criar nele a ilusão de que se vive em uma sociedade também estática e uniforme, correspondendo à visão de mundo do autor e à forma de tratar estes temas nos livros da época.

Por outro lado, as últimas questões também parecem estranhas ao mundo em que vivemos, pois, normalmente, e isso faz parte dos presumidos da nossa cultura, as camas ficam nos quartos (“dormitorios”), e nenhum de nós precisaria fazer tais perguntas já que todos sabemos que o fogão fica na cozinha e a ducha no banheiro (“cuarto de baño”). Esta conversação não exige o contato objetivo com a realidade, porque podemos imaginar que vivemos em uma casa com jardim e piano, mesmo vivendo num apartamento, no centro, ou na periferia da cidade, em que o único instrumento musical presente é a corneta de brinquedo de nosso irmão mais novo. Na verdade, o que temos aqui é mais um exemplo de exercício, de ‘treinamento’ para construir orações corretas.

Este tipo de ‘diálogo’ entre professor e aluno torna-se tão artificial quanto aqueles que vimos, no item anterior, nos livros dos métodos tradicionais. Sem relação com o universo dos alunos, este tipo de atividade só serve para consolidar a visão abstrata de língua e de seu processo de aquisição.

Os textos para leitura, assim como os diálogos, são todos acompanhados de desenhos sugestivos e relacionados ao tema. Nenhum dos textos é autêntico, ou seja, nenhum deles é literário ou foi retirado diretamente de algum meio de comunicação (jornal, revista, manual). Isso porque o estudo das estruturas deve ser controlado, isto é, não se deve exigir dos alunos que aprendam muitas estruturas de uma só vez. Todos estes textos foram, portanto, elaborados pelo autor e não contêm marcas genéricas de algum tipo de texto que podemos reconhecer no nosso cotidiano como leitores, a não ser no cotidiano escolar: um misto de texto informativo com a descrição, muito semelhante aos textos dos livros do método *Direto e ecléticos* vistos anteriormente. Ainda na segunda lição do volume II, temos um exemplo desse tipo de texto destinado à “Lectura”:

FIGURA 8



#### **En la sala**

La familia Jiménez está ahora reunida en la sala.  
Há cenado a las siete, desde luego.

El padre, don Guillermo, está sentado en un sillón; lee el periódico de hoy.  
Doña Pilar, que es la abuela de Dorita y Jaime, está sentada en outro sillón;  
le gusta pasarse el tiempo tejiendo medias.

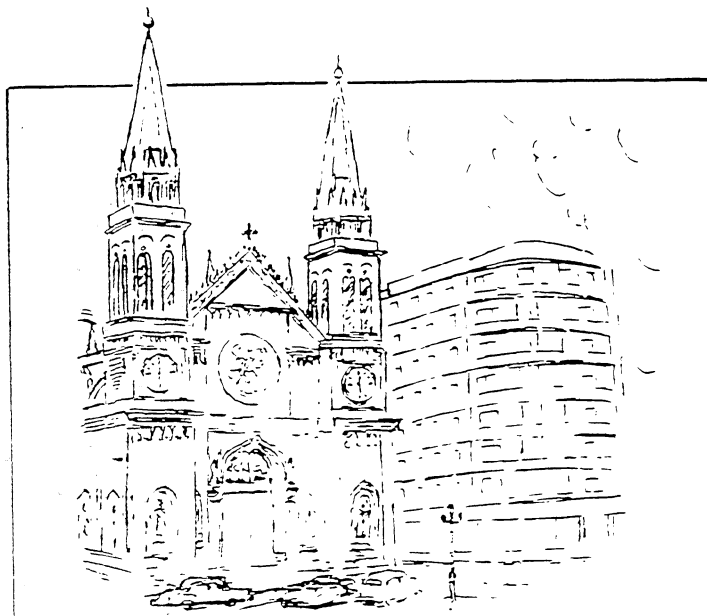
Doña Concepción y sus hijos están sentados en el sillón mayor mientras  
asisten a un programa de televisión. Les gusta mucho asistir a programas  
humorísticos, más que a novelas.

En la puerta se ve don Ramón, el abuelo de los niños, que acaba de entrar  
en la sala, pues él ha ido a la biblioteca para coger sus gafas que había  
dejado sobre la mesa de estudios.

A família apresentada aqui está num clima de completa harmonia. A estabilidade das instituições que servem de pano de fundo para o aprendizado das estruturas é um elemento fundamental. Os temas polêmicos ou as representações de conflitos gerariam dúvidas, questionamentos. Num modelo de ensino onde toda prática deve ser controlada, as iniciativas dos alunos, até mesmo as perguntas mais simples, deveriam ser evitadas. Nesse sentido, as questões de compreensão do texto propostas pelo autor, que podemos chamar de perguntas-guia, não chegam a ultrapassar a superfície do texto, ou seja, o reconhecimento de palavras e orações. Por exemplo: “1. ¿Cómo se llama la familia que está reunida en la sala?”, “2. ¿Cómo se llama el padre? [...]”, “4. De quiénes es abuela Doña Pilar?”, “8. ¿Quién es don Ramón?, 9. ¿Dónde está él?, 10. ¿De dónde viene?” e “11. ¿Por qué ha ido a la biblioteca?”

Esta forma ‘pasteurizada’ de mostrar a vida e os costumes fica evidente quando o autor trata o tema ‘cidades’. O desenho que o acompanha, assim como o próprio texto, sugere tratar-se da cidade de Curitiba. No entanto, o texto não chega a solicitar do aluno que acione em sua memória as experiências e vivências que o ajudariam a reconhecê-la. Mesmo porque, a cidade, como a língua que nela se fala, está sempre mudando, ainda que possam ser reconhecidos alguns elementos de relativa permanência. Porém, isso não é necessário, e tampouco é o que importa. A preocupação é reconhecer no texto, e apenas nele, as estruturas e os vocábulos do campo semântico estudado. Portanto, o texto fala de uma cidade abstrata que poderia ser identificada como sendo muitas outras (ou nenhuma delas), como o próprio texto diz:

FIGURA 9





### **Nuestra ciudad**

Nuestra ciudad, como tantas, es grande y hermosa.

La mayor parte de sus calles son asfaltadas, pero hay otras pavimentadas de adoquines. Anchas y largas avenidas se extienden a varias direcciones.

En medio de algunas plazas brota el agua en sus fuentes

Su Catedral, de estilo gótico, es majestuosa.

Los grandes almacenes, tiendas, restaurantes, hoteles, cines y rascacielos se hallan en la parte céntrica de la ciudad.

A medida que salimos de centro hacia los barrios, encontramos magníficas viviendas e iglesias de estilo moderno.

En las calles hay un tránsito intenso de coches, taxis y autobuses; y sus aceras se quedan completamente llenas de gente.

En nuestra ciudad tenemos también innumerables escuelas, dos universidades, dos museos, un jardín zoológico, dos casas de correos y una estación rodoferrocarril.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que nas questões propostas pelo autor, na página 113, depois de um rol de perguntas-guia, aparece a seguinte questão: *12. Te parece encantadora esa ciudad?* Não nos parece que a intenção da pergunta seja obter uma resposta reveladora da opinião do aluno sobre a cidade, mas comprovar a opinião do próprio autor e sua visão de mundo, caso o aluno reconheça a cidade de que ele está falando. O tipo de cidade que o autor acharia encantadora faz parte das várias representações que ele compartilha com a comunidade da qual participa. Nem sempre, no entanto, as representações dos alunos coincidem com as do professor ou do autor do livro didático. O autor faz uma escolha clara do tipo de representação de cidade que valoriza e quer valorizada. Nesse sentido, podemos dizer que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros; produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER, 1990, p. 17).

Embora este livro, em seus dois volumes, estivesse muito mais de acordo com as premissas estruturalistas de ensino, ele não teve a mesma aceitação que o *Curso Práctico*. Acreditamos que a aproximação do *Curso Práctico* com os métodos tradicionais fez com que os professores se sentissem mais à vontade para usá-lo. O próprio FRIGÉRIO chegou a usá-lo muito mais durante sua atuação como professor. A inserção de um número maior de exercícios, principalmente estruturais, e a permanência

de explicações gramaticais e dos textos literários, com certeza foram fatores que ajudaram a torná-lo mais popular entre os professores. Na verdade, o livro refletia a opção metodológica mais comum: um misto do estruturalismo com o que já era tradicional no ensino de línguas, ou seja, a gramática normativa e a referência aos ‘grandes mestres do idioma’.

O aumento do número de exercícios, tanto os estruturais, quanto os relacionados aos textos, no livro *Audiovisual Español Estructural*, muito maior do que no *Curso Práctico*, se explica não só pela apropriação das premissas da abordagem estruturalista, mas também por uma tendência na elaboração dos livros didáticos no Brasil, nas décadas de 60 e 70.

Os livros do professor FRIGÉRIO, no geral, fazem parte dessa tendência apontada por BATISTA (2000), pois uma de suas principais características é a função estruturadora do trabalho do professor em sala de aula, principalmente no que concerne à apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem desses conteúdos, configurando-se numa metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. De acordo com a análise de ROMANELLI (1978, p. 214 apud FREITAG, 1987, p. 44), este tipo de livro, que ficou conhecido como descartável, ganhou o mercado editorial brasileiro a partir da sua introdução “pelos técnicos americanos da USAID que assistiram os vários governos militares a partir de 1964, alegando-se falta de know how por parte dos funcionários de instituições brasileiras”.

Nesta mesma perspectiva, outro fator que acabou favorecendo a publicação de livros descartáveis e a difusão do método estruturalista foi a força da tendência *tecnicista* no ensino, de forma geral, a partir da implantação da lei 5692, como vimos no capítulo 1. O tecnicismo e o audiolingualismo acabam coincidindo no tempo e no espaço, e irão produzir uma espécie de favorecimento mútuo. Se aprender língua é formar o hábito, nada melhor que etapas bem definidas para controlar o comportamento e o desempenho dos alunos.

O principal objetivo do tecnicismo era educar para formar profissionais adequados às exigências da sociedade industrial e tecnológica. A organização do ensino era feita através de objetivos bem definidos, realizados em etapas. Ao professor caberia a execução, em sala de aula, do projeto elaborado fora dela por técnicos especializados. A avaliação era feita estritamente sobre aspectos observáveis e mensuráveis da conduta do aluno durante o processo de apropriação do conhecimento, preferencialmente

científico. Portanto, o domínio de uma técnica de ensino e o controle de todas as etapas de sua realização eram os elementos organizadores do processo de ensino-aprendizagem. Para a professora STELA MARIS, havia uma expectativa grande de que o tecnicismo fosse dar conta dos problemas de aprendizagem. No entanto essa expectativa logo foi desfeita: “No começo se tinha a ilusão de que se ia controlar tudo – digo isso em termos genéricos. Você controlava o comportamento de saída, você retroalimentava – o que não funcionava... De repente se começou a verificar que as coisas não funcionam assim[...]” (STELA MARIS, 02/10/00).

As orientações ideológicas e metodológicas do governo encontravam, como vimos no primeiro capítulo, uma certa resistência por parte de professores e outros profissionais. Algumas iniciativas institucionais e individuais encontraram brechas no controle do Estado para propor alternativas. A professora STELA MARIS participou de uma dessas iniciativas em que os professores do Colégio Estadual tentaram manter o francês como língua opcional ao inglês curricular. Segundo a professora, “foi quando veio a LDB e o francês passou para a 1ª e 2ª séries do ginásial, depois era inglês; depois no 2º grau (o aluno) escolhia. Então nós conseguimos oferecer o francês – que na época eu trabalhava com o francês – como opcional, como uma segunda língua e tivemos uma procura muito grande” ( 02/10/00).

Apesar da orientação tecnicista ter sido implantada no ensino em todos os níveis, muitos professores não chegaram a realizá-la plenamente em suas aulas. Alguns, por força da tradição, continuaram usando os métodos tradicionais. Outros, por terem sido formados dentro destes métodos, apesar de negá-los como princípio, não conseguiam excluir totalmente os aspectos de ‘civilização’ das suas aulas, como a professora NAIR, por exemplo. “A conversação no 2º grau era utilizada para as funções lingüísticas básicas (cumprimentar e despedir-se, pedir licença...) e para verificar a compreensão do texto. O conteúdo cultural era um elemento que, embora não constasse do programa, sempre esteve presente nas minhas aulas” ( NAIR, 27/09/00).

A professora NAIR também explica como tentou mudar buscando alternativas para o ensino na forma de jogos e dramatizações:

A insatisfação pelos métodos tradicionais e os repetitivos exercícios estruturais, fizeram com que buscássemos outras estratégias de ensino para atender as necessidades de comunicação. Eu utilizava muito as atividades lúdicas na aula: jogos dos mais diversos tipos, brincadeiras de roda com músicas hispânicas no 1º grau, dramatização de poemas e de textos curtos no 2º, bem como nas aulas praticas do nível superior (NAIR, 27/09/00).

O processo de transposição didática realizado pelos lingüistas como base para a elaboração de manuais de ensino, portanto, passa por um outro, que depende da formação ideológica e metodológica do professor. Nem sempre os conteúdos propostos como centrais para os lingüistas são os privilegiados pelo professor na sala de aula.

Para CHEVALLARD (1991), os agentes da transposição didática – a transformação da produção acadêmica para fins de ensino –, se constituem por grupos sociais determinados, localizados na interseção entre a ciência e a escola. Contrariamente, CHERVEL (apud RANZI, 1999, p. 196) afirma que este grupo não poderia localizar-se fora da escola. Na verdade, para ele, é o próprio professor, no conjunto de suas determinações históricas – condições de trabalho, materiais didáticos disponíveis – e formativas – limitações de sua formação profissional, possibilidades de acesso às produções acadêmicas – que compõe o conjunto de saberes a serem ensinados e o negocia com seus alunos na sala de aula.

No caso da língua estrangeira como disciplina escolar, os dois processos podem ser observados. Há momentos em que são os professores que, ao assumir seus encargos didáticos, definem quais e como serão ensinados os conteúdos selecionados por eles. Mas há momentos em que alguns profissionais – didatas, pedagogos, lingüistas, autores de livros –, mesmo fora da escola e da sala de aula, tomam para si a responsabilidade de fazer a transposição didática, passando a ditar as condições segundo as quais deve se dar o ensino.

A maioria dos professores ficava entre dois caminhos: um voltado para a sua formação, em que a força dos métodos tradicionais os levava a privilegiar a literatura e a gramática tradicional, e outro voltado para as novas tendências, em que o peso sedutor do cientificismo fazia com que a língua fosse tratada como um conjunto de estruturas. Os dois caminhos, no entanto, acabavam resultando coincidentemente numa abordagem essencialmente normativa.

Este resultado se revela no depoimento da professora NAIR (27/09/00): “No 1º grau, procurava dar conversação – dentro das limitações do estruturalismo –, mas o conteúdo gramatical estava sempre presente. No 2º grau, muita leitura, mas levando ao conteúdo gramatical, além da compreensão do texto” ( NAIR, 27/09/00). A leitura de autores consagrados (permanência dos métodos tradicionais) e a conversação nos moldes estruturalistas, colocadas como alternativas ao treinamento lingüístico, não conseguiram a autonomia necessária para que fossem atividades que promovessem interação dentro da sala de aula. Ambas estavam sob a égide de um princípio muito

mais antigo que estes métodos: o de que aprender língua é aprender gramática. Esse princípio fez com que a maioria das atividades desenvolvidas na sala de aula redundassem, com pequenas diferenças, na busca da norma, fosse aquela dos ‘grandes mestres’ do idioma ou a do falante nativo ideal.

Provavelmente por perceber essa coincidência, a insatisfação com a abordagem sistêmica da língua fez com que muitos professores tentassem encontrar alternativas nas estratégias de ensino. Sem conseguir mudar significativamente os pressupostos teóricos mais gerais, as transformações ocorridas na lingüística, a partir da década de 60, também não trouxeram mudanças de perspectiva na abordagem da língua para fins de ensino.

No final da década de 70, nos Estados Unidos, o que se escrevia sobre o ensino de línguas revelava a desilusão diante dos resultados obtidos com a aplicação da metodologia áudio-oral no âmbito escolar. Segundo SÁNCHEZ (1992, p. 397) “aprender idiomas continuava sendo uma tarefa tediosa, longa e cheia de frustrações e quedas”. Como era de se esperar, segundo o autor, os lingüistas foram responsabilizados pelo fracasso do método. No entanto, era deles também que os professores esperavam uma solução. Noam CHOMSKY, lingüista americano que ganhou notoriedade a partir do final da década de 50 e fez severas críticas à lingüística bloomfieldiana, advertiu aos professores que “o lingüista tratava de descrever a língua, sendo responsabilidade do professor a aplicação destes estudos à sala de aula” ( SÁNCHEZ, 1992, p. 397).

Uma das principais críticas feitas por CHOMSKY à lingüística estrutural desenvolvida nos moldes de BLOOMFIELD está no fato de que, para ele, a língua não é o resultado de um condicionamento, mas uma capacidade inata do ser humano que independe das condições socioculturais do indivíduo. Portanto, ela não poderia ser descrita como mais um comportamento entre tantos outros.

A língua não pode ser descrita como um sistema de organização da conduta... Aprender uma língua é construir para si este sistema abstrato, portanto inconsciente [...].

Uma conduta lingüística normal não pode ser descrita em termos de ‘controle de estímulos’, ‘condicionamento’, ‘generalização e analogia’, ‘estruturas’, ‘estruturas do hábito’, ou ‘disposição para responder’, de maneira que seja claro o significado destes termos dos quais tanto se abusou. (CHOMSKY, 1973 apud LLOBERA, 1995, p. 9)

A língua, para CHOMSKY e seus seguidores, mais do que um inventário de comportamentos lingüísticos descritos a partir de fatos observáveis, deve ser entendida como um sistema de regras que possam explicar tais fatos.

Os adeptos do transformacionalismo buscam estabelecer um sistema de regras que representem a capacidade criadora de todo falante nativo, capacidade que lhe permite produzir (ou gerar) e compreender um número infinito de frases (apenas as frases gramaticais da língua) a maioria das quais ele nunca pronunciou ou antes ouviu. Configura-se, assim, um contraste nítido entre a ‘gramática de listas’, i.e., a gramática constituída por um conjunto de itens recorrentes que se definem explicitamente com base no critério da distribuição, e a ‘gramática de regras’ (ROBINS, 1983, p. 188).

No entanto, mesmo promovendo uma ruptura com as bases da lingüística estrutural, a gerativo-transformacional acaba perpetuando a perspectiva descritivista desenvolvida pela escola de BLOOMFIELD. Em suma, o estruturalismo, como forma de pensar a língua, permanece a partir de uma nova perspectiva metodológica. Ao fazer a análise das contribuições da gramática gerativa para a lingüística histórica, FARACO nos chama a atenção para a permanência da forma estrutural de pensar a língua. “Parece que estamos aí diante de um caso ilustrativo de como algumas vezes podemos ter, no mundo da ciência, certas ilusões de ótica, confundindo descrições aparentemente mais elegantes (proporcionadas por novos aparatos notacionais, como as regras e representações gerativas) com mudanças substantivas na forma de pensar” (FARACO, 1991, p. 105).

De acordo com o que vimos no início deste capítulo, esta concepção de língua foi chamada pelo Círculo de BAKHTIN, no início do século XX, de Objetivismo Abstrato. Ainda que BAKHTIN estivesse discutindo basicamente as idéias de SAUSSURE, sua crítica poderia ser estendida a todos aqueles que concebem a língua como um sistema abstrato e autônomo de regras fixas.

Mas não foi só na lingüística histórica que pudemos perceber as conseqüências desta permanência sistêmica na concepção de língua. No ensino de línguas estrangeiras também esperava-se receber maiores contribuições do gerativismo. No entanto, ainda que estivessem preocupados com a questão do ensino, os lingüistas americanos teriam dificuldades para dar as respostas que os professores buscavam. Para BRUMFIT, com as mudanças no âmbito das pesquisas em lingüística, e com os resultados obtidos a partir delas, o máximo que poderia ser oferecido seriam “estratégias alternativas para o

ensino da gramática, novas maneiras de se ensinar a mesma coisa” (BRUMFIT, 1979 apud SOWECK, 1987, p. 10).

Os anos finais da década de setenta, ainda que os manuais estruturalistas continuassem sendo utilizados, seriam de busca de novos caminhos para o ensino de línguas. Estes caminhos apontavam para outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia e a antropologia. O olhar apenas formal para a língua, em busca de uma norma rígida e imutável, deixou de ser hegemônico. Isso permitiu vê-la como um fenômeno de interação social. Essa nova perspectiva resultou no que se conhece hoje como a *abordagem comunicativa* para o ensino de línguas, que estaremos discutindo no próximo capítulo.

#### **4. A Abordagem Comunicativa no Paraná e as primeiras tentativas de apropriação do novo enfoque pelos professores e autores de livros didáticos de espanhol no final da década de 80**

Neste último capítulo, tentaremos mostrar, dos pontos de vista *teórico e escolar*, para usar a terminologia de VIÑAO FRAGO, como as discussões metodológicas, contempladas no Currículo Básico de 1989 e também privilegiadas nas atividades desenvolvidas pela Associação de Professores de Espanhol, foram questões relevantes durante o processo de implantação dos CELEMs e, de certa forma, permitiram a construção de uma nova configuração do ensino de línguas no Estado. O período que este capítulo abarca está compreendido entre 1986, quando encontramos as primeiras manifestações em favor do novo método, e 1990, ano em que os CELEMs estão praticamente consolidados, assim como a volta do ensino de espanhol como disciplina escolar. Para isso, analisamos as formas de apropriação do discurso contra o audiolingualismo e as formas de representação do novo enfoque trazido da Abordagem Comunicativa.

##### **4.1. Da crítica ao estruturalismo à Abordagem Comunicativa: a apropriação do discurso contra o audiolingualismo pelos professores de espanhol, no final da década de 80, e a definição de novos pressupostos para o ensino de línguas**

Ao tentar contextualizar o ensino de línguas estrangeiras na escola de primeiro grau, as autoras do Currículo Básico do Estado do Paraná, as professoras Beatriz M<sup>a</sup> M. Z. BEZ e Lúcia CHEREM, levantam algumas questões que consideramos representativas e que, de certa forma, fazem uma síntese das polêmicas travadas durante metade da década de 70 e toda a década de 80, não só no Estado, mas no país de maneira geral.

É bastante comum ouvir comentários como esse: ‘na escola pública, as crianças mal conseguem aprender a língua materna, para quê, então, perder tempo ensinando uma língua estrangeira?’ [...].



Se concordarmos que o fracasso do ensino da língua estrangeira não é privilégio da escola pública, mas também da escola particular, somos levados a nos perguntar o que acontece, então, com a escola em geral, no que diz respeito ao ensino de um outro idioma?

É preciso ser revisto o modo como se está ensinando e para quem se está ensinando esta outra língua

Em geral, nas escolas públicas, adota-se um dos livros indicados pela FAE, sem uma reflexão sobre os resultados da aprendizagem. Não se leva em consideração que esses métodos se preocupam prioritariamente com a expressão oral e que esse tipo de trabalho em classes numerosas, sem recursos, são pouco eficazes. O resultado é que os alunos não chegam a se expressar na língua estrangeira; no máximo, aprendem frases descontextualizadas que são repetidas de ano a ano. (BEZ e CHEREM In: PARANÁ/SEED, 1989, p 189)

Questões como estas eram a tônica das discussões sobre a permanência da língua estrangeira como componente curricular no 1º grau e sobre as mudanças metodológicas percebidas como necessárias. Duas delas nos chamam mais a atenção.

A primeira questão levantada por BEZ e CHEREM que gostaríamos de destacar vem denunciar o preconceito com relação ao ensino de língua estrangeira gerado pela concepção normativa da língua na escola. Segundo tal concepção, o aluno chega à escola falando alguma coisa que não é a língua portuguesa e, normalmente, a sua linguagem é julgada como errada. “E esse julgamento, quando praticado no interior da escola, costuma redundar em justificativa para o fracasso escolar (‘Essa criança não consegue se alfabetizar porque ela fala tudo errado!’) [...]” (FARACO, 1997, p. 53). E isso acontece principalmente porque “os vários estudos de lingüística que demonstram empiricamente a enorme distância entre a norma real (os modelos de língua praticados socialmente) e a norma artificial do normativismo conforme ensinada na escola, não abalaram em nada a força do normativismo” (Ibid, p. 54). Portanto, o mesmo tipo de julgamento que a criança sofre por não conseguir dominar a norma escolar se estende ao aprendizado de uma língua estrangeira. FARACO nos chama a atenção sobre o fato de que, na maioria das vezes, os conflitos são gerados pelo fato de que a existência de diferentes linguagens ser vista como apenas uma questão de diferenças de formas lingüísticas. O problema, porém, é mais grave, porque, por trás desta situação aparentemente lingüística apenas, “está um intrincado jogo de valores e visões de mundo [...]” que alia, “nas representações da escola, a depreciação da linguagem com a depreciação das capacidades intelectuais daqueles falantes” (Ibid, p. 58).

Uma outra preocupação revelada por BEZ e CHEREM, e que consideramos de fundamental importância, pois está relacionada com a anterior, está na questão metodológica. Vinculando-a aos aspectos ideológicos que envolvem o ensino, elas

apontam a metodologia usada pelos professores como o principal fator responsável pelo fracasso na aprendizagem de um outro idioma na escola.

Defendendo a idéia desta vinculação entre as questões ideológicas e metodológicas, as autoras do Currículo discutem os problemas da permanência da abordagem estrutural no ensino de línguas. Como vimos anteriormente, esta abordagem tem uma estreita relação com o normativismo, já que, mesmo condenando o uso dos critérios de ‘certo/errado’, as noções de ‘aceito/não aceito’ buscam, da mesma forma, uma correspondência com uma norma abstrata que se julga a mais correta, a melhor, a mais aceita, e assim por diante. Por valorizar o estudo das estruturas lingüísticas independentemente das condições socioculturais onde se encontra o falante, a abordagem estrutural, segundo as autoras da proposta curricular, apresentam ao aluno apenas uma forma de discurso, que é o discurso pedagógico criado especialmente para ensinar a língua ao aluno.

Em um artigo da professora de espanhol, Mabel França BALMANT, publicado no início de 1986 na coluna Hispano-América, do Correio de Notícias, encontramos o eco de uma das principais premissas do estruturalismo, segundo a qual há uma ordem ‘natural’ de aquisição de línguas: primeiro na oralidade, depois na escrita.

A língua é antes de tudo um meio de comunicação que se faz inicialmente de maneira oral, portanto sonora. Devemos salientar que é de suma importância exercitarmos e valorizarmos a memória auditiva de nossos alunos. Devemos dar a eles tempo suficiente para que ouçam, compreendam, reproduzam, imitem, aperfeiçoem e empreguem cada vez com maior liberdade e de maneira enriquecida as aquisições sonoras. Depois de certo tempo, quando o aluno já tenha se familiarizado com os sons, no caso do Espanhol, teremos então a facilidade de ensiná-lo a reproduzir estes sons graficamente, com todo o sucesso (BALMANT, 1986).

Outros pressupostos estruturalistas como esse, criados ou reforçados pelo audiolingualismo, permaneceram por várias décadas como representação hegemônica de ensino de línguas nas escolas. No início da década de 80, muitos professores começam a questionar estes pressupostos, relativizando a importância da gramática e falando em ‘habilidades de uso’ e em levar em conta ‘as necessidades reais dos alunos’. Um outro artigo publicado na coluna Hispano-América no final de 1986, assinado pelo professor Walter Carlos COSTA, também professor de espanhol, comprova que se estava no início das discussões:

Em relação à língua é importante formular um novo programa, que esteja baseado no que o aluno poderá realizar ao término de cada período de estudo. Embora os pontos de gramática possam permanecer como eixo de referência, o essencial é que se ensine o espanhol de acordo com as habilidades de uso específicas que se quer desenvolver. Assim é mais relevante elaborar itens de aprendizado como ‘escrever uma carta’, ‘compreender uma notícia’, ‘pedir informações’ do que insistir sobre determinados verbos irregulares ou aspectos de sintaxe, elementos soltos e que são mais justificáveis no ensino do espanhol como língua materna. (COSTA, 1986)

A abordagem estrutural, representada principalmente pelo método Audiolingual, permaneceu forte até a primeira metade da década de 80. No entanto, ela já havia começado a ser questionada desde meados da década anterior, tanto pela falta de resultados efetivos na aplicação de seus métodos quanto pela falta de respaldo teórico-científico das pesquisas em lingüística. Mesmo não tendo respostas muito claras sobre o que deveria ser feito em sala de aula como uma alternativa real ao ensino de estruturas lingüísticas, a crítica ao audiolingualismo foi se tornando uma atitude mais ou menos consensual entre professores e alunos. No artigo “O ensino de línguas estrangeiras e a realidade dos alunos”, os professores Tânia M<sup>a</sup> G. SHEPHARD e David SHEPHARD assumem uma postura clara de negação do audiolingualismo, tanto por seus pressupostos como pelos resultados obtidos:

Calcados em Skinner, lingüistas estrangeiros, principalmente os lingüistas norte-americanos, dão ênfase total à frase tirada da língua falada para a transmissão de aspectos gramaticais e estruturais da língua. Os objetivos para o ensino são a produção oral [visando] a necessidades hipotéticas de viagens a Paris, Londres e Disneilândia (sic), o que pouco ou nada tem a ver com a grande maioria dos alunos que estudam línguas estrangeiras no Brasil [...]. Os resultados, desanimadores, são alunos com experiência negativa, muito pouco executivas (sic) em relação ao aprendizado de língua estrangeira e bastante ceticismo em relação àquilo que já aprenderam. (SHEPHARD & SHEPHARD, 1987)

Como já dissemos no capítulo anterior, ao perceber as deficiências do método audiolingual, os professores de línguas se voltaram novamente para a lingüística em busca de respostas para suas indagações, mas não as encontraram. No entanto, foi a partir do debate com a abordagem lingüística chomskyana, hegemônica naquele momento, que o sociólogo Del HYMES elaborou um dos conceitos motores da abordagem que surgiu como resposta àquelas indagações. Este conceito, chamado por HYMES, em 1967, de *competência comunicativa*, “procede de toda uma tradição sobretudo etnológica e filosófica que aborda o estudo da língua em uso e não como sistema descontextualizado” (LLOBERA, 1995, p.10).

Para CHOMSKY, o conhecimento obtido a partir do domínio do sistema como um conjunto de regras fixas deveria corresponder à capacidade do falante nativo de produzir e compreender um número infinito de frases gramaticais em sua língua materna. CHOMSKY chamou esta capacidade, este saber, de *competência lingüística* e opôs esta noção à de *desempenho* (ou *performance*), que seria o uso que o indivíduo faz deste saber. É possível se fazer uma analogia entre esta distinção (competência x desempenho) e a dicotomia saussureana *língua* e *fala*. Entretanto, se ao menos teoricamente a *língua* para Saussure é o produto social da faculdade de linguagem, por conta de sua noção de signo como convenção social, para CHOMSKY, o papel do aspecto social é muito mais limitado na constituição da competência lingüística.

Esta noção de *competência lingüística* como representação da língua começou a ser questionada a partir da análise dos resultados das pesquisas sobre a aquisição da língua materna pela criança<sup>1</sup>. As pesquisas revelavam, segundo HYMES (1995, p. 34), que quando a criança aprende a língua ela adquire “o conhecimento das orações, não somente como gramaticais, mas também como apropriadas. Esta criança adquire a competência relacionada com quando falar, quando não, e de quê falar, com quem, quando, onde, de que forma. Em resumo, a criança se faz capaz de possuir um repertório de atos de fala, de tomar parte em eventos de fala, e de avaliar seus resultados através de outros”. Portanto, a noção de *competência*, na visão de HYMES, deveria contemplar também o conhecimento para uso e adequação, ou melhor, *propriedade* e *aceitabilidade*.

Ao avaliar a importância de se recriar um conceito de competência que recuperasse o papel do falante e sua condição sociocultural, HYMES afirma que, deste modo,

Rompemos de forma irrevogável com o modelo que restringe o desenho da língua em duas faces, uma relacionada com o sentido referencial, e outra com o som, e que define a organização da língua como consistente meramente em regras que conectam aquelas duas. Este modelo implica que a única função da fala é a designação, como se as línguas nunca houvessem sido organizadas para o lamento, a alegria, a súplica, a advertência, para proferir aforismos, inventivas (Burke, 1966, p.13), para as muitas e variadas formas de persuasão, direção, expressão e jogo simbólico. (Ibid, p. 35)

É por isso que, para HYMES (Id), “a competência no uso faz parte da mesma matriz de desenvolvimento a que pertence a competência gramatical”, pois “há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis” (HYMES, 1971 apud

SOWECK, 1987, p. 17). Poderíamos entender esta afirmação de HYMES recuperando as idéias de BAKHTIN sobre oração e enunciado. Considerada isoladamente, a oração pode ser inteligível do ponto de vista sistêmico, mas não suscita respostas, ou seja, não é possível adotar diante dela uma atitude responsiva. Considerada a partir do contexto sociocultural em que se realiza, a oração deixa de ser simples aparato técnico e transforma-se em enunciado, que, por sua vez, está sempre carregado da intencionalidade do falante e de um conteúdo ideológico ou vivencial, sendo, por isso mesmo, provocador de respostas.

Apontada a importância da elaboração do conceito de competência comunicativa para a ampliação das discussões sobre o ensino de línguas, podemos considerar o início da década de 70 como marco na criação de uma nova abordagem. Isso porque, a partir de 1970, muitos lingüistas e metodólogos passaram a usar *comunicação e competência comunicativa* como forma de definir a partir de que perspectiva estavam pensando o ensino de línguas estrangeiras<sup>2</sup>. Estes trabalhos serviram para fundamentar teoricamente o que ficou conhecido como *movimento comunicativo* e posteriormente como *Abordagem Comunicativa*.

Não há uma data precisa que marque o nascimento desta abordagem. Na verdade, o mal-estar generalizado, “junto com as idéias surgidas em torno de novas perspectivas e procedimentos de análise nascidos da lingüística, originaram vários projetos, especialmente na Inglaterra, para encontrar novos caminhos na didática de línguas” (SÁNCHEZ, 1995, p. 397). E será a partir destes projetos, juntamente com as idéias sobre linguagem desenvolvidas também na sociologia e na filosofia, que os novos caminhos serão traçados.

De certa forma, com os pressupostos da abordagem comunicativa retomam-se os referenciais europeus para o ensino de línguas, ainda que o audiolingualismo permanecesse (e ainda permaneça) sendo aplicado, com ou sem uma nova roupagem.

Enquanto nos Estados Unidos, quer na lingüística estruturalista de Bloomfield ou na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os lingüistas se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa os lingüistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos,

<sup>1</sup> JOHNSON (1982) apud SOWECK (1987) cita as pesquisas de CAMPBELL e WALES (1970).

<sup>2</sup> LLOBERA (1995, p. 11) cita como exemplo os seguintes trabalhos: Widdowson (1972), “The teaching of english as Communication”; Van Eck (1975); Wilkins (1976); Halliday (1976), “Language as social semiotics”; Widdowson (1978), “O ensino de línguas para a comunicação”; Mumby (1978), “Communicative Syllabus Design”; e “The Communicative Approach to Language Teaching”, de Brumfit e Johnson (1979).

ênfatizando o estudo do discurso. Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto – oral ou escrito – mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. (LEFFA, 1988, p. 224)

Alguns autores apontam como marco para a criação da nova abordagem o ano de 1971, quando o Conselho da Europa se reuniu num simpósio em Zurique para dar informes de pesquisas que faziam parte de um projeto comum na área da lingüística aplicada. Uma destas pesquisas, tratava das necessidades lingüísticas dos adultos. Outra, realizada por VAN ECK, era sobre o nível lingüístico de que necessitam os adultos para ter acesso aos estudos profissionais (conhecido como Nível Umbral). E a terceira, realizada por WILKINS, era sobre o conteúdo lingüístico e situacional do Nível Umbral proposto por VAN ECK.

Estes estudos, originariamente em inglês, deram as bases para outros projetos aplicados às demais línguas, primeiramente francês, espanhol e alemão. Para a realização destes projetos, na área de espanhol, SÁNCHEZ nos chama a atenção para a importante contribuição da Asociación Europea de Profesores de Español (fundada na década de 70) e da Asociación Española de Lingüística Aplicada (criada em 1982).

Como resultado destas pesquisas, WILKINS e VAN ECK elaboraram taxionomias em bases semânticas, ou seja, classificações sistemáticas de noções e funções, que foram publicadas em meados da década de 70. WILKINS dividiu as noções em duas categorias: semântico-gramaticais (relativas a tempo, espaço, quantidade, caso etc.) e de funções comunicativas (relativas aos propósitos para os quais a língua é usada).

Por outro lado, VAN ECK dividiu as funções da língua em seis categorias, cada uma subdividida em funções menores:

- (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.),
- (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando etc),
- (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão etc.),
- (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.),
- (5) suação (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa),
- (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se etc.) (LEFFA, 1988, 225).

Uma das conseqüências do uso destas taxionomias na elaboração de manuais de ensino é que as unidades didáticas, que freqüentemente eram identificadas por itens

gramaticais (“verbos ser e estar no presente” ou “pronomes demonstrativos”), passaram a ganhar o nome das funções e noções que se propunham a trabalhar: “apresentar-se e apresentar alguém” ou “pedindo e dando informações sobre trajetos”. Estas funções e noções podem ocorrer em registros de formalidade e graus diferenciados de complexidade lingüística. Por isso, elas irão aparecer várias vezes durante o curso, configurando o que ficou conhecido como ‘abordagem em espiral’ (LEFFA, 1988, p. 226), em contraposição à ‘abordagem linear’ dos métodos estruturalistas (cada estrutura de uma vez e da mais fácil para a mais complexa).

Somente no início dos anos oitenta é que começam a aparecer os primeiros resultados das tentativas de adaptação destas noções e funções a situações de sala de aula. “Em 1982, foi publicada a primeira tentativa de aplicação dos programas nocionais-funcionais ao espanhol com o livro, de Sánchez/Ríos/Matilla, intitulado *Entre Nosotros*” (SÁNCHEZ, 1995, p. 399).

Este livro trouxe algumas das inovações propostas pela nova abordagem, como diálogos mais próximos da realidade dos falantes nativos, textos autênticos, gramática e estruturas subordinadas à função estudada, atividades diferenciadas. “Em conjunto, no entanto, o manual não chega nem a desprender-se totalmente dos modos e maneiras dos métodos estruturais, nem a perfilar-se como um novo método que ofereça materiais nitidamente diferenciados do que era habitual e atividades adequadas para alcançar objetivos também novos, pelo menos parcialmente” (Ibid, p. 399).

Dois anos depois, em 1984, uma outra tentativa de adaptação dos pressupostos da abordagem comunicativa à sala de aula foi a publicação, pela Pragma (editora EDELSA), de um programa constituído por dois livros: *Para Empezar A* e *Para Empezar B*, acompanhados de fita cassete. “O programa vem ‘etiquetado’ como *Curso comunicativo de español para extranjeros*” e também “constitui outra nobre tentativa de adaptar-se ao que se vislumbra como um novo método”. No entanto, “uma vez mais a análise das unidades não deixa sempre bem claro o que constitui em cada caso o ponto de partida, se as funções ou certos objetivos gramaticais”(Ibid, p. 399). Os conteúdos normalmente são apresentados em microdiálogos acompanhados de desenhos ilustrativos relativos ao tema da unidade, como no exemplo a seguir, em que um rapaz tenta conquistar a atenção de uma estudante em uma cafeteria:

FIGURA 10



Manolo: ¡Hola!...¿Eres extranjera?  
 Helga: Sí, soy alemana.  
 Manolo: ¿De Berlín?  
 Helga: No, soy de Bonn.  
 Manolo: Yo soy vasco, pero vivo aquí.  
 Helga: ¡Ah!...  
 Manolo: Me llamo Manolo, ¿y tú?  
 Helga: Helga.  
 Manolo: ¿Estudias o trabajas?  
 Helga: Soy estudiante de literatura.  
 Manolo: Pues yo trabajo en un banco.(PARA EMPEZAR A, unidad 1, p. 13)

No livro de exercícios, encontramos as seguintes questões de compreensão auditiva referentes a este diálogo:

1.3. ¿Verdad o mentira?

	V	M
1. Manolo es alemán.	( )	( )
2. Helga es de Bonn.	( )	( )
3. Manolo es estudiante.	( )	( )
4. Helga trabaja en un banco.	( )	( )
5. Helga es extranjera.	( )	( )

(PARA EMPEZAR A, libro de ejercicios, unidad 1, p. 10)

Uma das principais dificuldades dos autores destes livros, segundo SÁNCHEZ (1995), não está na seleção de conteúdos funcionais, na elaboração de diálogos ou seleção de textos autênticos, como de jornais, revistas, folhetos turísticos. Muito menos na apresentação destes textos de forma atraente e inovadora. A dificuldade está na adequação das atividades e exercícios com os objetivos propostos nas unidades. A título de exemplo, reproduzimos algumas atividades abaixo:

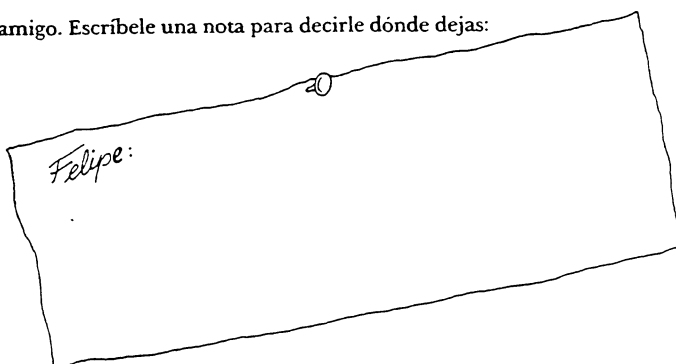


FIGURA 11

3.

Estás en casa de un amigo. Escríbele una nota para decirle dónde dejas:

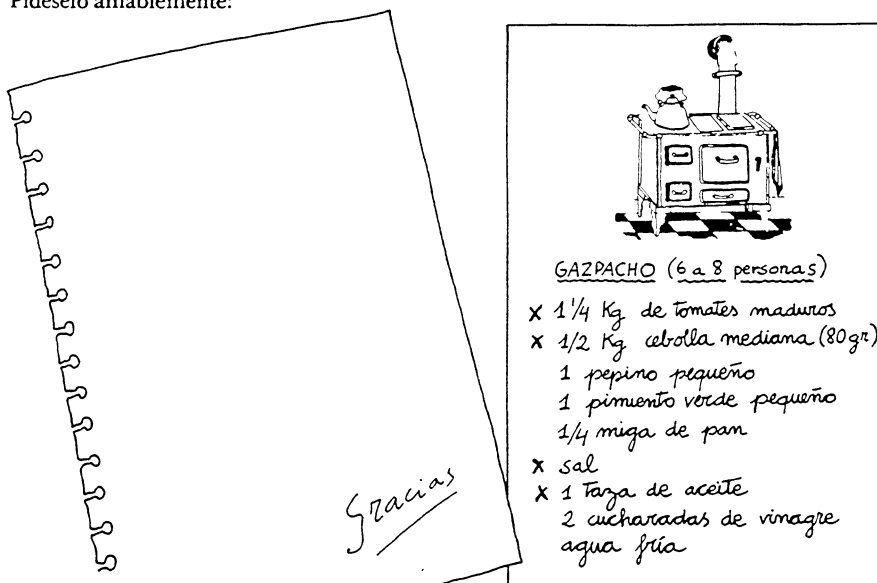
- las llaves de casa
- las llaves del coche
- el pasaporte
- los billetes de avión



(PARA EMPEZAR A, Libro de ejercicios, unidad 2, p. 17)

FIGURA 12

Haz una nota para que tu amigo compre lo que falta en casa (x).  
Pídeselo amablemente:



(Ibid, unidad 6, p. 47)

Ao lado de atividades como estas, com um apelo claramente comunicativo, encontramos outras, com forte componente estruturalista, em que a repetição é uma técnica ainda bastante apreciada, como esta que transcrevemos abaixo:

6. Escribe las preguntas según el modelo:

	TÚ (-AS/-ES)	USTED (-A/-E)
HABLAR ESPAÑOL	<u>¿Hablas español?</u>	<u>¿Habla usted español?</u>
ESTAR EN CASA	_____	_____
LLAMARSE SARA	_____	_____
SER EXTRANJERO	_____	_____
TENER UN DICCIONARIO	_____	_____
VIVIR EN VALENCIA	_____	_____
VENIR A CASA	_____	_____
IR AL TEATRO	_____	_____

(Ibid, unidade 2, p. 19)

5. Escribe cinco frases distintas con:

Este	películas			buenos
Esta	discos			buena
Esta	novela	me parece	muy	buenos
Estos	periódico	me parecen		buenas
Estas	fotos			

(Ibid, unidade 3, p. 26)

O que se verifica é que no trato do componente sistêmico a tendência é fazer a abstração de itens gramaticais em esquemas mais ou menos simplificados, tentando dar conta quase que de uma só vez das formas e usos destes itens, o que, muitas vezes, redundava num exagero de informações que o aluno não sabe se deve tentar entender ou apenas decorar. Esse exagero fica particularmente visível no nível II do programa da PRAGMA, intitulado *Esto funciona* e editado em dois volumes (A e B). Nestes livros se verifica “um notório incremento da metodologia ‘tradicional’: diversos aspectos gramaticais do espanhol concentram a atenção da unidade, em algumas ocasiões exageradamente” (SÁNCHEZ, 1995, p. 400).

Ainda que sejam apresentados dentro de diálogos ou textos autênticos, numa tentativa de contextualização próxima do real (é importante lembrar que o método situacional também trazia itens gramaticais a partir de *situações cotidianas*, mas os seus diálogos, por serem muito controlados, eram muito mais artificiais), os itens gramaticais continuam sendo tratados basicamente da mesma forma. O que se busca é que o aluno domine os usos da língua em correspondência com a norma abstraída do uso de falantes nativos ideais. E é por isso que, nestes livros, “se analisamos as atividades e estratégias postas em jogo para alcançar os objetivos programados, se comprova que os mecanismos dos métodos de base estrutural (estruturo-global, audio-oral e situacional) constituem a base de trabalho e apoio mais sólida” (Ibid, p. 399).

Isso tudo nos faz pensar que a permanência do referencial normativo na seleção de conteúdos e principalmente na elaboração de atividades para o ensino de línguas só pode ser explicada pelo fato de que esta concepção de língua, segundo FARACO (1997), se integrou ao “senso comum por vários meios, tornando-se a base da representação social hegemônica da língua por séculos a fio”. Portanto, ela está de tal forma “entranhada na nossa visão de mundo”, que parece que toda ação direcionada ao estudo da língua nos leva a buscar a correção gramatical segundo uma norma ideal, seja ela chamada de *arte*, *aceitação* ou *gramaticalidade*.

Em 1986, a Avance publica o livro *Antena* (em três níveis: 1, 2 e 3), que irá “constituir-se na primeira tentativa séria de definir *operativamente*, para a sala de aula, a metodologia comunicativa”. São vários os itens apontados por SÁNCHEZ como índices desta mudança metodológica iniciada pela Avance. Dentre eles destacamos dois: “o ponto de partida não é um, mas vários: elencos temáticos, funcionais, gramaticais, léxicos” e o fato de que os “aspectos gramaticais, léxicos e fonológicos continuam estando presentes, mas integrados no processo comunicativo e subordinados às necessidades comunicativas, sem se transformarem nos protagonistas da aula” (SÁNCHEZ, 1995, p. 409).

Diferentemente da Abordagem Estruturalista, em que o método *Audiolingual* era o carro-chefe, na Abordagem Comunicativa não encontraremos nenhum método que se destaque ou mesmo que se configure realmente. Na verdade, os métodos são os próprios livros ou programas dos quais fazem parte, já que a variedade de combinações possíveis das premissas básicas da Abordagem Comunicativa impede, de certa forma, que se criem linhas divisórias muito precisas. As premissas básicas da Abordagem são: uso de linguagem adequada à situação em que ocorrem os atos de fala (os aspectos lingüísticos só serão ensinados de acordo com a necessidade expressa pelo ato de fala); uso de material autêntico (textos de revistas, panfletos, jornais, propagandas e classificados, por exemplo) e/ou diálogos elaborados com a preocupação de se tornarem representativos da realidade de uso da língua (isso implica incluir os ruídos normalmente presentes em situações reais de uso e que interferem no ato comunicativo); as quatro habilidades devem estar presentes (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita) e, a princípio, sem ordem definida de importância; o uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso, para explicações que dependam de abstração; não se deve exigir correção no início do curso, e ela deverá ser feita, nos estágios mais avançados, sem que se crie um estado de tensão nos alunos; devem-se levar em conta, para a seleção de materiais e conteúdos, as reais necessidades do aluno: o que ele precisa fazer na língua estrangeira (SOWECK, 1987; LEFFA, 1988; SÁNCHEZ, 1995; ALMEIDA FILHO, 1998).

Desde que algumas áreas do conhecimento reconheceram como um de seus eixos a *competência comunicativa*, esta noção passou a definir os vários rumos que poderia seguir a nova abordagem. Assim:

O poder catalisador deste conceito enriqueceu as contribuições dadas ao campo da didática de línguas estrangeiras. A gramática do texto, a pragmática e a análise do discurso foram modificando o conceito de linguagem de tal maneira que o ensino de LE permite numerosos enfoques, adaptados a necessidades e a circunstâncias mais ou menos favoráveis e de acordo com expectativas culturais [...] (LLOBERA, 1995, p. 12).

Durante os últimos anos da década de oitenta e toda a década de 90, foram muitos os materiais didáticos publicados na Espanha e também em outros países, que pretendiam ensinar espanhol como língua estrangeira de acordo com o enfoque comunicativo. Alguns realmente inovadores, outros nem tanto, mas nenhum deles abriu mão da ‘etiqueta’ de ‘curso comunicativo’.

4.2. A abordagem comunicativa no Paraná, na segunda metade da década de 80: as representações do novo enfoque e as primeiras tentativas de aplicação de pressupostos comunicativos na elaboração de livros didáticos para o ensino de espanhol

A apropriação dos pressupostos da abordagem comunicativa no Brasil se deu por várias frentes e meios e, por isso mesmo, talvez seja muito recente para chegarmos a conclusões mais seguras sobre como ela se deu efetivamente.

No Paraná, uma das primeiras manifestações acerca da nova abordagem aparece já no ano de 1986, no I Encontro de Professores de Espanhol, realizado em Curitiba. Sobre o evento, a professora NAIR, num artigo da Coluna Hispano-América, explica:

A programação do I Encontro de Professores de Espanhol está organizada de maneira a abordar temas gerais sobre metodologia de ensino de línguas e temas específicos sobre língua e literatura espanhola e hispano-americana.

No primeiro dia do Encontro será proferida a conferência ‘Abordagem comunicativa no ensino de línguas; princípios básicos’ pelo professor Arturo Ugalde González, da Universidade de Santa Catarina. Como o tema é do interesse de todos os professores de línguas, a conferência será dada em português (TAKEUCHI, 18/06/86).

Ainda que a tônica dos encontros e congressos fosse a discussão sobre a oferta da pluralidade de línguas e trabalhos de análise literária, em quatro anos, mais ou

menos, a abordagem comunicativa se tornou referência quase obrigatória nestes eventos, fosse para defendê-la ou para questioná-la.

No entanto, a defesa, adoção e/ou importação de um novo modelo de ensino (na maioria dos casos citados apenas como “novo” ou “moderno”) estava respaldada, na maioria dos casos, mais pelo desejo de mudança que pela convicção teórico-metodológica dos professores. O que se propunha (e se tornou evidência da mudança metodológica) era a negação da repetição como recurso didático e o deslocamento do foco das atividades desenvolvidas em sala: do professor para o aluno. Um dos termos mais usados para fazer referência a estas experiências de mudança de foco será “vivência”. Estas mudanças são mencionadas em vários artigos publicados nas colunas Hispano-América (Correio de Notícias), Ecos Hispânicos (Gazeta do Povo) e Hispânica (O Paraná).

Em “O primeiro ano dos CELEM” , de Sílvia M. MÜLLER, encontramos as seguintes considerações:

Foi com grande entusiasmo que se iniciaram os relatos sobre as atividades desenvolvidas pelos professores nos diversos núcleos.

As experiências vivenciadas por professores e alunos não foram todas perfeitas, mas provavelmente, todas tiveram grande repercussão, apesar das dificuldades tanto materiais quanto administrativas que enfrentaram, inclusive porque os professores utilizaram, na grande maioria, um novo enfoque de ensino. Nesse enfoque que privilegia a aprendizagem da língua estrangeira moderna dentro de um contexto social mais amplo, em que o aluno vivencia o que está aprendendo, os resultados positivos se evidenciaram.

Aprender música, através de canções folclóricas ou populares dos países cuja língua estão aprendendo, visitar supermercados e simular compras no idioma que aprende, fazer e comer um prato típico de outros países, torcer por suas escolas em língua estrangeira durante os jogos intercolégiais, foram algumas das experiências vivenciadas por professores e alunos do Celem. Essas atividades motivaram os temas a serem abordados em sala de aula (MÜLLER, 1988).

Em “O espanhol no curso de Letras”, Adriane PACHECO, aluna de graduação, traz as suas impressões acerca do curso de Licenciatura em Língua Espanhola da UFPR:

Os métodos utilizados pelos professores são principalmente baseados na troca de experiências. O aluno torna-se tão atuante em sala de aula quanto o professor.

O ensino de língua é feito através de leitura, crítica e análise de textos literários, de contextos em que nossas experiências em língua materna são valorizadas e transportadas, de maneira natural e envolvente, para a língua espanhola. Os professores levam para a sala de aula músicas, slides, tiras de crítica e de humor, textos de propaganda, artigos de jornal, curiosidades regionais, jogos de palavras, artesanato, enfim, o material didático que torna possível um mergulho até nossas

raízes. [...] na maioria das vezes, os trabalhos e aulas decorrem dos vários interesses do aluno, sem nunca perder de vista os objetivos do curso, que é a aprendizagem da língua espanhola e reflexão sobre os fenômenos lingüísticos que envolvem as formas e o uso da língua (PACHECO, 1989).

Da mesma forma, este novo modelo metodológico é mencionado na IV Reunião de Presidentes de Associações de Professores de Espanhol: “Os temas que mereceram mais atenção, além da expansão do ensino da Língua Espanhola foi o da metodologia do ensino desse idioma como língua estrangeira. A presidente da APEEPR ressaltou [...] a necessidade de atualização dos professores de espanhol nas metodologias mais de vanguarda, citando o exemplo da abordagem comunicativa, a qual é pouco conhecida pela maioria dos professores” (APEEPR/RELATÓRIO ANUAL, 1989 - 1990).

A diferença nas formas de apropriação do discurso que traz o *novo*, e *uma tendência inovadora*, se dá por conta das próprias diferenças socioculturais e históricas de cada professor como participante deste momento em que novas formas de pensar o ensino de línguas começam a surgir. Isso porque “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p.17).

Em 1989, quando a Secretaria de Estado da Educação publica o *Currículo Básico do Estado do Paraná*, além das premissas básicas da abordagem comunicativa, BEZ e CHEREM, autoras da proposta, fizeram a defesa da aplicação da metodologia usada na lingüística textual, nos moldes de HALLIDAY e HASSAN, ao ensino de línguas nas escolas do Estado.

A abordagem comunicativa é apresentada no Currículo como “a que foi esboçada a partir de 1971 por um grupo de estudiosos do Conselho de Cooperação Cultural Europeu, intitulado UN NIVEU SEUIL, que centra o ensino da língua estrangeira no aluno e nos objetivos que ele tem para aprender essa língua” (BEZ e CHEREM In: PARANÁ/SEED, 1989, p.189).

Ao tentar definir uma nova finalidade para o ensino da língua estrangeira nas escolas de 1º grau, as autoras defendem a leitura de tipos variados de textos escritos como ponto de partida para o trabalho com as demais habilidades.

Fazer o aluno tomar consciência dessa realidade, que vive ao entrar em contato com vários discursos, deveria ser um dos nossos objetivos. Durante o aprendizado da língua estrangeira, o aluno pode perceber que esse fato não só é válido para a sua língua, mas também para a língua do outro, do estrangeiro, desde que o professor apresente vários tipos de textos em língua estrangeira, não só se restringindo ao discurso 'pedagógico', sistemático, do livro didático utilizado (Ibid, p. 190)

Essa forma de compreender o ensino de línguas e seu papel na formação do aluno se consolidou durante a década de noventa, aparecendo em muitos outros documentos. Destacamos aqui apenas dois: *Proposta curricular para a língua inglesa*, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (1992) e *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/línguas estrangeiras* (1998).

Ainda que estejam fundamentados em teorias lingüísticas distintas, estes documentos têm em comum a idéia geral de que a finalidade de ensino da língua estrangeira na formação do aluno é fazê-lo perceber que vive num mundo de diferentes e variadas culturas, das quais a língua é o principal veículo, expressando sistemas de valores, crenças e visões de mundo diversas. No confronto destas visões de mundo através do contato com a língua estrangeira o aluno iria aprimorar seu conhecimento lingüístico de maneira geral, inclusive o de sua língua materna. Para as autoras da proposta curricular da Secretaria Municipal de Curitiba, por exemplo,

O aluno, ao ser exposto a um novo código lingüístico, vai estabelecer comparações e desenvolver estratégias de aprendizagem para lidar com a mudança, aumentando sua capacidade de aprender a aprender; [...] deve ter acesso ao estudo de uma língua estrangeira para saber que existem outros povos e culturas e que a língua é a expressão de cada povo e o resultado do seu trabalho; refletir sobre sua própria língua ao compará-la com outras, percebendo que as línguas têm um funcionamento intrínseco; ampliar sua visão de mundo, percebendo que a LE é algo vivo e dinâmico quando inserida no todo do processo pedagógico, podendo funcionar, muitas vezes, como elemento interdisciplinar (CURITIBA/SMUC, 1992, p.4)

Numa perspectiva semelhante, para os autores dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

O aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem [...] em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma língua estrangeira vai fazer é: aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (BRASIL/MEC, 1997, p. 28)

Outro aspecto em comum a estes documentos é a defesa da abordagem comunicativa como a metodologia mais adequada para se chegar aos objetivos propostos. Em nenhum destes casos o fato de colocar a habilidade de leitura no centro do processo de ensino/aprendizagem entraria em contradição com a abordagem, embora muitos professores acreditassem (e acreditem) que as duas propostas metodológicas não sejam totalmente compatíveis, pois originalmente, a Abordagem Comunicativa não deveria privilegiar nenhuma das habilidades.

BEZ e CHEREM usam como um dos principais argumentos para a defesa da sua proposta curricular, que centra seus objetivos na leitura de textos, a falta de condições reais de trabalho na grande maioria das escolas do Estado: turmas muito numerosas, falta de material adequado para o trabalho com a modalidade oral da língua (fitas cassetes, gravações de programas de rádio e televisão) e professores mal formados, com poucos anos de estudo e sem contato com o país estrangeiro ou falantes nativos.

Uma das preocupações das autoras era esclarecer que o fato de privilegiar a leitura não impedia a aplicação de procedimentos comuns à abordagem comunicativa. Por isso, elas fazem uma ressalva: “os pressupostos básicos da abordagem comunicativa continuam valendo, mas ao invés de insistir em apresentar a seus alunos diferentes situações de comunicação oral, o professor poderá lhes apresentar diferentes situações de comunicação escrita” (BEZ e CHEREM, 1989 In PARANÁ/SEED, 1989, p. 190).

Avaliando os procedimentos mais comuns nas salas de aula, BEZ e CHEREM concluem que: ou o professor ainda trabalha com a abordagem estruturalista dos livros didáticos, ou, ao optar pelo trabalho com textos, “continua-se trabalhando a proposição, a frase isolada do contexto, a língua morta dos livros didáticos”.

Fundamentadas nas idéias do Círculo de BAKHTIN, elas tentam mostrar que “a língua é o conjunto vivo de discursos se fazendo e se cruzando no tecido social”. Portanto, seria “empobrecedor apresentar ao aluno somente o discurso que tente explicar o funcionamento da língua, o discurso didático, as regras formais de gramática, as frases para exemplificar” (Ibid, p.191).

Ao fazer a argumentação em defesa da opção pela leitura como ponto de partida, as autoras questionam a validade de se propor algo que, para elas, não iria se realizar em muitas das escolas do Estado.



De que adianta, então, propor toda uma metodologia, baseada na abordagem comunicativa, se dificilmente os professores poderão aplicar recursos que permitam o desenvolvimento da prática oral, levando em consideração as várias situações de comunicação, o meio social dos falantes, as relações que eles têm entre si na sua própria cultura, os diferentes registros de língua e as variedades fonéticas encontradas? É por isso que propomos um trabalho mais demorado com o TEXTO em língua estrangeira, para que ao menos, o aluno saiba enfrentar uma situação de leitura com algum sucesso, sabendo reconhecer, por exemplo, as informações essenciais de um artigo curto de jornal, de uma publicidade, de uma página de instrução de um produto importado, etc. (Ibid, p. 192)

A partir destas afirmações, as autoras do Currículo propõem uma metodologia baseada no estudo do texto. Porém, ainda que apresentem uma concepção de língua bakhtiniana, o tipo de estudo do texto proposto está fundamentado numa das áreas da lingüística textual já bastante consolidada, mas que não tem sua origem nas idéias do Círculo de BAKHTIN.

A leitura instrumental baseada nos modelos de análise de HALLIDAY, segundo BEZ e CHEREM, seria a mais apropriada, pois o que se propõe é “um trabalho prático com textos”, lembrando que “um texto não é o produto de uma justaposição de elementos lingüísticos sem referência entre si” e que “quando se reconhece uma determinada manifestação verbal como sendo constitutiva de um texto, está implícita a idéia de que existem nexos, nós, ligas entre seus componentes que lhes conferem uma mútua dependência de significação” (HALLIDAY, 1973 apud BEZ e CHEREM In: PARANÁ/SEED, 1989, p. 192).

Fora as orientações mais gerais sobre conteúdos e a aplicação da abordagem comunicativa principalmente para o desenvolvimento da habilidade oral, a proposta metodológica não encontrou eco no trabalho desenvolvido por muitos dos professores. Muitos deles, por não a compreenderem muito bem, continuaram a trabalhar o texto como pretexto para o reconhecimento de estruturas gramaticais, ou como fonte para o acesso à cultura do país onde se fala a língua estrangeira, o que já era um avanço.

Se no ensino de inglês curricular o problema era generalizado, no CELEM, como já vimos, a situação também não foi muito diferente.

O grande problema é que as questões metodológicas quase sempre foram entendidas como eminentemente práticas. No entanto, não bastaria, como as autoras da proposta evidenciavam, dar modelos de procedimento em sala de aula, se a concepção de língua e de como o indivíduo se relaciona com ela não mudasse. Se, para o professor, dominar a língua se resumia a dominar suas formas, ou seja, estruturas ou fórmulas

sintático-morfológicas, então não adiantaria pedir para que ele trabalhasse com textos, pois ele iria dissecá-lo, tratando-o como um punhado de frases que só existem em suas relações internas, sem se preocupar com intenções e visões de mundo.

A permanência de práticas tradicionais de ensino também era preocupação da coordenação do CELEM que, mesmo de forma limitada, tentava dar condições para que o professor pudesse mudar sua prática, promovendo reflexões e dando orientações:

Se ele não tiver conhecimento ele não vai ter segurança. Ele vai ter medo de sair da prática dele. Porque ele pensa assim: - Eu aprendi assim, meu aluno vai aprender assim. Só que ele esquece que por trás disso vem toda uma ideologia, e a ideologia do livro didático é fortíssima.[...]. Então por isso que a gente sempre mandava textos autênticos, folhetos, como trabalhar expressões idiomáticas, como trabalhar receitas [...] Porque nesses textos diversos você não está só trabalhando ... só a língua, você está trabalhando toda uma cultura, todo um olhar que está por trás daquele texto. Você está vendo o escritor, a ideologia do escritor, o que ele quis dizer com isso [...]. De repente você manda o aluno escrever uma carta, ele não endereça, não assina, perdeu a função. E outra coisa, o escrever para ser lido. Então foi incentivado muito essa história de correspondência. A gente mandou muita carta [...] para o Canadá [...] A função é comunicar mesmo, e para comunicar, você tem que saber porque está mandando, quem recebe tem que saber quem enviou. E tem que ter uma sequência [...], até estudar esta questão de coesão, essa questão de lógica, essa questão de argumentação ( SANDRA, 06/04/00).

Muitas destas tentativas de orientação acabaram resultando num trabalho diferenciado por parte dos professores. Em alguns casos, acabavam envolvendo toda a comunidade escolar, e não raro o bairro e até a cidade toda. Muitos professores encontraram comunidades formadas por descendentes de etnias relacionadas às línguas estrangeiras estudadas no CELEM e começaram a fazer um trabalho integrado com outras áreas e outras instituições.

Outra coisa feita também, foi na época da [Comemoração do Bicentenário da] Revolução Francesa [...] que nós recebemos um material interessantíssimo da embaixada da França [...]. Fizemos um trabalho em cima desse material com fita [...] com vídeo, [...]. A gente levava também junto uma apostila, convidava os professores e alunos de francês e os professores de história [...].

No ano seguinte nós resolvemos fazer o Retrato da América Latina [...]. A apostila ficava para a continuidade do trabalho com textos autênticos [...]. Tinha vários textos, assim tanto em português como em espanhol para ser trabalhado em sala de aula posteriormente. Então era um resgate da história, um resgate da cultura, um resgate, assim, bastante amplo. Então o marco do CELEM não foi só o aprender da língua estrangeira, mas foi esse resgate mesmo [...].

Muitas pessoas também no CELEM construíram o seu caminho. Um professor de Araucária foi com os alunos para fazer um levantamento na cidade para saber quem era descendente de espanhol, quem conhecia um espanhol... ia lá fazer uma entrevista [...]. Tem muita fotografia de gente que fez “paella” e aí chamou [o pessoal do CELEM] para aprender, para mostrar, para aprender fazer. Fizeram um jantar, missa em espanhol na formatura do CELEM ... (SANDRA, 06/04/00).

Especificamente com relação ao ensino de espanhol nos CELEMs, o relato da professora M<sup>a</sup> Teresa B. ALMARCHA, na coluna Ecos Hispânicos, da Gazeta do Povo, mostra outras experiências e *vivências*:

Outra experiência válida foi a visita a uma panificadora. Uma família espanhola que possui panificadora no município [de Araucária], colaborou, reebendo os alunos e explicando, em espanhol o processo de elaboração do pão. Os alunos ficaram muito interessados e os donos da panificadora, orgulhosos de poder contribuir para divulgar sua língua materna e de colaborar com a escola.

A culinária espanhola, por sua vez, foi tema de aula. A cozinha da escola, desativada há vários anos, foi utilizada para o preparo de um prato típico espanhol, “latorilla” (sic). Esta atividade foi de grande aceitação nas famílias dos alunos, pois a base da economia da região é a batata (devido à colonização polonesa) e este prato [é] feito com batata e ovos. A aprendizagem abrangeu o vocabulário referente a utensílios de cozinha, mesa e alimentos em geral. Foi um momento excelente de entrosamento entre professor, alunos e comunidade [...] (ALMARCHA, 19/02/89).

No entanto, apesar de terem sido muitas e variadas as experiências de professores do CELEM na busca de novos caminhos, nem todos se envolveram com o trabalho da mesma forma. Vários professores preferiram simplesmente adotar os livros didáticos que, desde muito tempo, têm sido, na realidade, os norteadores do trabalho em sala de aula. Para a professora SANDRA (06/04/00):

A questão do livro didático [é que] muitos pegam mesmo como tábua de salvação e vão indo, não questionam e ficam naquele automatismo [...]. Então, é muito limitado. É lógico, tinha gente que dizia eu faço isso, faço aquilo... Você ia ver, estava no quadradinho do livro didático, listinha no quadro. Mas isso perto do que nós tivemos de inovação, de trabalho bonito, é pouco.

No início dos trabalhos do CELEM, a orientação era de que o ensino tivesse uma finalidade instrumental, trabalhando-se com textos autênticos de diversos tipos, aprimorando principalmente a habilidade de leitura. Porém, em nenhum momento a escolha e uso de um livro didático fora proibida.

[...] a gente dizia assim: se o professor quiser adotar o livro, vai ser da escolha do professor. Nós só não queremos que seja do começo ao fim do livro didático, porque não existe livro didático nenhum que atenda a turma [...]. Nenhum, porque o livro didático é feito voltado para um público [específico]. Só que com a diversidade que tem neste país, problema econômico, problema até regional, que livro didático vai

atender essa necessidade? Ele vai dar o básico da língua. Só que como a gente não quer só essa visão da estrutura da língua a orientação sempre foi para trabalhar com textos diversos. (SANDRA, 06/04/00)

Um dos maiores problemas, neste período, como em outros, era a falta de material didático adequado e a dificuldade de acesso dos professores a textos autênticos que pudessem ser trabalhados na escola. Porém, se a falta de material para o ensino de inglês e francês era grande, no caso de línguas como o espanhol, italiano e alemão a situação era muito pior.

No caso do espanhol, muitos institutos de idiomas durante as três últimas décadas, mantiveram seus cursos importando livros ou adotando apostilas feitas pelos próprios professores. Na sua grande maioria, estes materiais tinham uma orientação estruturalista, ou pareciam uma mistura de vários métodos sem qualquer definição: um pouco de gramática tradicional, um pouco de exercícios estruturalistas, um pouco de tradução, um pouco de textos literários etc.

No final da década de 80 começaram a chegar ao país os primeiros livros importados elaborados de acordo com a abordagem comunicativa. No entanto, muitos deles não eram adequados por conta de três fatores principalmente: faixa etária e características socioculturais da grande maioria dos alunos; eram feitos especificamente para falantes de outras línguas e não de português; e o preço, que era bastante alto.

Estes livros eram editados principalmente na Espanha, na França ou na Inglaterra para ensinar espanhol a falantes de qualquer língua. Alguns eram elaborados especificamente para falantes de uma ou outra língua, como é o caso do livro *Caminos del Idioma* (Editora DIDIER, 1985), publicado na França, para ensinar espanhol a falantes de francês. A importação destes livros dependia de uma tramitação longa e burocrática, o que tornava o preço final inviável para a maioria dos estudantes brasileiros.

Um outro problema era o fato de que o usuário ideal destes livros eram estudantes universitários ou adultos buscando aprimoramento profissional e que estivessem estudando a língua estrangeira como segunda língua, ou seja, fazendo cursos de espanhol na Espanha, de francês na França, e assim por diante. Os temas e diálogos apresentados por eles tratavam de assuntos próprios do ‘mundo do trabalho’, ou de assuntos familiares, mas partindo de problemas e opções que um adulto de classe média, com nível superior, vivendo em alguma cidade tipicamente européia poderia fazer. Por

exemplo: buscar sucesso profissional e/ou ter um filho/uma família; viajar de férias para a praia ou para esquiar nas montanhas; ir de avião ou de trem; escolher um emprego que dê satisfação ou um que dê dinheiro; comprar uma casa afastada do centro da cidade ou um apartamento no bairro mais agitado.

Alguns dos primeiros livros comunicativos importados e adotados no Paraná para o ensino de espanhol, no início da década de 90, foi o *Para Empezar* (A e B) e o *Esto Funciona* (A e B), apresentados anteriormente. Estes livros foram usados principalmente para o ensino em institutos de idiomas, como o Centro Cultural Brasil – Espanha, em Curitiba. Na Universidade Federal do Paraná não se adotava nenhum livro, mas um dos primeiros a ser usados como material de apoio foi o *Antena*, também mencionado anteriormente. Nas escolas do Estado, o livro didático importado não era muito viável pelas razões já mencionadas anteriormente: preço alto, dificuldades de importação e não adequação ao público adolescente da grande maioria das escolas. De certa forma, estes três problemas permanecem existindo, o que mudou foi a diversidade e a quantidade de materiais disponíveis no mercado.

Levando em conta o fato de que a Associação de Professores de Espanhol era uma importante fonte de referências para os professores, analisamos as características das doações de livros apontadas nos relatórios anuais e encontramos alguns destes livros<sup>3</sup>.

O primeiro Relatório Anual (1986-1987) registra uma doação da Embaixada da Espanha composta de 112 obras não especificadas. Da Embaixada do México, a Associação recebeu *História mínima de México*, e de um de seus sócios uma *Gramática estructural de la lengua española*.

No período seguinte (1987-1988), além de várias doações de obras literárias, entre antologias individuais e de autores nacionais, encontramos: três discos da *Radio Nacional* da Espanha; exemplares da *Revista Iberoamericana*, da Universidade de Pittsburgh (USA); *Cartas ecológicas* da Embaixada da Venezuela; apostilas do *Curso de Espanhol (básico)* e *Vocabulario diferencial Español-Portugués*, do Instituto de Cultura Hispânica do Rio Grande do Sul; e exemplares de *Caminos del Idioma (DIDIER)* e *Para empezar A e Para empezar B (EDELSA)*.

---

<sup>3</sup> A análise do acervo em si foi considerada inviável para este trabalho, já que a Associação nunca teve uma sede definida e a maioria dos livros se encontra de forma dispersa nas dependências da Área de Espanhol da Universidade Federal do Paraná.

Entre maio de 1988 e maio de 1989, a Associação fez permuta de exemplares dos *Cadernos Hispano América* e recebeu várias revistas acadêmicas de países diversos. Além das doações de obras literárias e de folhetos turísticos de regiões da Espanha, o relatório registra outras duas que consideramos significativas: *Bescherelle: el arte de conjugar en espanhol*, Editora Hatier; *Síntesis gramatical de la lengua española*, Editora Ícone.

Até esse período, a maior parte do acervo era constituída de livros literários, revistas acadêmicas, folhetos informativos e, pelo que pudemos verificar nos relatórios, várias gramáticas e apenas dois títulos de livros didáticos importados. No final da década de 80, as editoras nacionais começaram a se interessar novamente pelo ensino de línguas e, em 1989, a editora Ática publicou *Vamos a hablar*, o primeiro livro para o ensino de espanhol depois de muito tempo. Nesse mesmo ano, a Associação recebeu uma doação de exemplares deste livro. *Pido la palabra*, do Centro Enseñanza para Extranjeros, da Universidad Nacional Autónoma de México, foi outra doação de livro didático recebida no interstício 1989-1990. Além disso, a Associação recebeu um exemplar do material *Espanhol para vestibular*, do Centro Cultural Hispano-Brasileiro.

Entre maio de 1990 e maio de 1991, a Associação recebeu duas doações importantes para a área de ensino: mais alguns exemplares do livro *Vamos a hablar*, do professor Felipe Pedraza Jiménez, Assessor Lingüístico da Embaixada da Espanha e um dos autores do livro, e um exemplar do *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*, da Secretaria de Estado da Educação.

A partir desta rápida descrição podemos ter uma idéia da constituição do acervo da Associação e do que se disponibilizava para os professores, já que estes materiais muitas vezes eram fotocopiados e enviados para todos os CELEMs. O livro *Vamos a hablar*, por exemplo, foi um dos primeiros livros didáticos adotados para o ensino de espanhol no Estado. No Colégio Estadual do Paraná, este livro foi usado no espanhol curricular até o ano de 1993. A partir daí foram sendo adotados vários outros títulos importados, até que as editoras nacionais voltassem a lançar no mercado uma variedade maior de livros.

A elaboração deste novo manual da editora Ática, intitulado *Vamos a hablar*, apresentado em quatro volumes, foi uma iniciativa da Consejería de Educación da Embaixada da Espanha, ao perceber que “desde que a mediados de la actual década [80], se inició en Brasil un proceso de reimplantación progresiva de la enseñanza del español en las escuelas y Universidades, se ha venido sintiendo la falta de un método

general adecuado a las peculiaridades de la enseñanza de nuestra lengua a estudiantes lusófonos, y concretamente a los alumnos brasileños” (PEDRAZA JIMÉNEZ & RODRIGUEZ CÁCERES, 1989, p. 3).

Na apresentação do livro, os autores, Felipe B. PEDRAZA JIMÉNEZ e Milagros RODRÍGUEZ CÁCERES, assessores lingüísticos do Ministerio de Educación y Ciencias de España, afirmam que “paralelamente a la progresión viva y dinámica, *Vamos a hablar* insiste en la necesidad de un esfuerzo especial para asimilar desde el primer momento las construcciones más genuinas y propias del español, la pronunciación más exacta y las locuciones más naturales y expresivas” (Ibid, p. 4).

Apesar de seus autores afirmarem que “las técnicas comunicativas deben aliarse a las propuestas de carácter estructural para conseguir una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje”, fica evidente que, pelo teor das unidades e pelo tipo de atividades propostas, muito pouco do que se conhece como *enfoque comunicativo* ou *técnicas comunicativas* foi realmente levado em conta na elaboração do livro.

Mesmo querendo “ser una invitación a que el alumno se exprese, intervenga en clase, converse con sus compañeros e incluso discuta apasionadamente... en español”, o livro não apresenta oportunidades para que o aluno interaja verdadeiramente na sala de aula, evitando temas polêmicos e representando a vida social de forma estéril e superficial.

Além disso, o livro não vem acompanhado de fitas cassete para que o aluno tenha algum modelo, além do professor, já que seus autores têm a preocupação de evitar que os alunos acabem derivando “inconscientemente hacia una jerga informe (el portuñol)”. Por isso eles insistem “desde el principio en algunas cuestiones fonéticas, morfosintáticas y léxicas fundamentales, que perfilan con claridad los rasgos de la lengua española” (Ibid., p. 4).

É visível, portanto, que os pressupostos do estruturalismo foram a base mais sólida sobre a qual os autores construíram o manual. Ainda que a comunicação faça parte das preocupações mais gerais dos autores do livro, a busca de correção com relação à norma, fornecendo o que se acredita ser um modelo perfeito da língua espanhola, se constitui no verdadeiro eixo ao redor do qual são selecionados os conteúdos, textos e atividades.

Cada uma das unidades dos volumes 1 e 2, por exemplo, apresenta a seguinte estrutura: um diálogo de mais ou menos uma página, questionário sobre o diálogo, paradigmas de conjugação verbal, desenho com vocabulário para exercício oral, outro

item gramatical, diálogo situacional, fonética, ortografia, outro item gramatical, texto para leitura, texto literário ou folclórico, jogos e passatempos.

A linguagem usada nos diálogos e textos é bastante artificial e nem sempre o ato de fala é apresentado de forma muito clara. O aspecto cultural é fundamentado basicamente em estereótipos. Na primeira lição do volume 1, intitulada *Primer encuentro*, por exemplo, a fala dos personagens mostra bem estes aspectos:

JULIO: Buenos días. Por favor, ¿dónde está la Plaza de España?

JOSÉ MARÍA: Hola, buenos días. ¿Eres extranjero?

JULIO: Sí, soy brasileño.

JOSÉ MARÍA: ¡Ah, Brasil! ¡Qué maravilla! Encantando de conocerte. ¿Cómo te llamas?

JULIO: Julio Camargo. ¿Y tú?

JOSÉ MARÍA: Yo me llamo José María Rodríguez.

JULIO: Mucho gusto. Soy estudiante de artes. Vivo en São Paulo, en un barrio muy bonito, pero lejos del centro. Es una ciudad muy grande.

JOSÉ MARÍA: ¿Toda tu familia es brasileña?

JULIO: Mis padres sí; pero mi abuelo es portugués y mi abuela italiana. Tengo un tío japonés y una prima alemana. Es una familia típicamente brasileña.

JOSÉ MARÍA: ¡Qué bien! ¡Se parece a las Naciones Unidas! ¡Es muy interesante!

JULIO: Y tú ¿de dónde eres?

JOSÉ MARÍA: Soy de Salamanca, pero estoy en Madrid desde hace mucho tiempo. Toda mi familia es española. Trabajo en una oficina.

JULIO: ¿En qué parte de la ciudad vives?

JOSÉ MARÍA: En el centro, cerca de aquí

JULIO: ¡Qué comodidad!

JOSÉ MARÍA: Sí, pero mi trabajo está bastante lejos

JULIO: ¡Mala suerte! (PEDRAZA JIMÉNEZ & RODRÍGUEZ CÁCERES, 1989, p. 7/8).

Primeiramente, o que nos chama a atenção é o fato de que o primeiro ato de fala (pedir e dar informações sobre lugares e trajetos) fica totalmente esquecido durante todo o diálogo entre os dois desconhecidos. Por outro, o ato de fala realmente envolvido no diálogo (apresentarse) é acompanhado de informações um tanto estranhas à situação que se desenha no início da conversação. Por exemplo, José María pergunta pelo nome do brasileiro que acaba de conhecer, e, ao responder, Julio passa deliberadamente a falar da cidade onde vive. Em seguida, os dois passam a trocar informações sobre suas famílias, apresentadas de forma estereotipada e exageradamente multi-étnica, já que a família de Julio não corresponde, na realidade, a uma família tipicamente brasileira. Se pensarmos nas comunidades de imigrantes que hoje compõem a população do país, veremos que, na verdade, o mais comum é que as famílias sejam compostas por indivíduos da mesma comunidade, ou seja, pertencentes à mesma etnia, ainda que os casamentos entre descendentes de etnias diferentes seja relativamente comum.



Logo depois, é a vez de José María falar de sua família, mas ele rapidamente muda de assunto, passando a tratar de trabalho. A situação toda parece um tanto irreal, mesmo que nós fizéssemos o esforço de considerar os dois personagens extremamente desinibidos, não se incomodando de falar sobre sua vida pessoal a um completo desconhecido em um encontro casual na rua.

O diálogo é seguido de oito perguntas-guia: “1. ¿De dónde es Julio?; 2. ¿Dónde vive?; 3. ¿Qué es?; 4. De dónde es su familia?; 5. ¿De dónde es José María?; 6. ¿Dónde vive?; 7. ¿En qué trabaja?; 8. ¿Su familia se parece a la de Julio?” (Ibid, p. 8). O questionário é muito parecido com os dos livros de Idel BÉCKER ou das primeiras versões do *Curso Práctico* do professor FRIGÉRIO. Nenhuma das questões exige que o leitor faça qualquer tipo de interpretação, ou seja, a simples identificação é suficiente para dar as respostas que estão prontas no texto.

O fato de aparecerem temáticas tão variadas e forçosamente juntas num único diálogo não se deve a nenhum tipo de inabilidade dos autores do livro, mas a um propósito, implícito, mas muito bem definido: apresentar vocabulário temático para a prática de exercícios com o verbo SER. Este vocabulário temático é formado pelos gentílicos e pelas profissões. Primeiro os verbos são apresentados em um quadro com a conjugação em todas as pessoas, no presente do indicativo, acompanhado de complementos: “Yo soy profesor/profesora”, “Vosotros sois brasileños” ou “Ellos son franceses”. Depois vêm duas séries de 3 exercícios com o mesmo enunciado: “Complete oralmente y escriba después en su cuaderno” e “Conteste oralmente según el modelo”. Cada um dos exercícios apresenta entre 10 e 20 frases para completar com o verbo na pessoa adequada ou com o complemento adequado ao verbo, como este que transcrevemos abaixo:

3 Complete oralmente y escriba después en sus cuaderno

**El profesor es español.**

1 El alumno \_\_\_ argentino.

2 La \_\_\_ uruguaya.

3 El \_\_\_ brasileño.

4 Los \_\_\_ paraguayos

5 Las \_\_\_ venezolanas.

[...]. (Ibid., p 8)

Depois destes exercícios, o livro traz uma gravura que deverá ser o mote para uma atividade oral. O tipo de procedimento esperado é que se solicite ao aluno demonstrações de seu domínio de um tipo de estrutura gramatical e do vocabulário



desafios, as formas e os motivos “que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p.19).

No tópico seguinte, o mesmo tratamento dado anteriormente ao verbo SER será dado agora ao verbo ESTAR: após a apresentação dos paradigmas vêm os exercícios. O vocabulário da atividade anterior, ou seja, da sala de aula, será um dos principais pontos de apoio para os exercícios.

Outro item importante da unidade é o segundo diálogo que, neste caso, vem apresentar as formas de saudação. O segundo diálogo é mais curto que o primeiro, mas igualmente artificial. A atividade proposta solicita que “los alumnos de la clase deben saludarse entre sí de acuerdo con las fórmulas que se han estudiado”, não importando o fato de que os alunos já estão em sala e que pela posição da atividade devem estar no meio de uma aula.

A atividade seguinte trata de questões fonéticas relacionadas com as vogais em espanhol bem nos moldes das gramáticas tradicionais:

El español tiene sólo cinco vocales.

Las vocales tienen el mismo timbre en cualquier posición, aunque cambia la intensidad con que se pronuncian. No existen fonemas vocálicos abiertos. Todos tienen un grado medio de abertura, que se corresponde con el de las vocales cerradas del portugués. (PEDRAZA JIMÉNEZ & RODRÍGUEZ CÁCERES, 1989, p. 15)

Em seguida são propostos dois exercícios de pronúncia que se constituem na leitura de frases soltas.

Os próximos itens gramaticais tratam das flexões de gênero e número dos artigos, substantivos e adjetivos em espanhol, apresentados em quadros esquemáticos com as principais regras de derivação, seguidos de três exercícios de transformação e substituição do tipo que aparecia tanto nos métodos tradicionais quanto nos métodos estruturalistas: “1. Lea atentamente y fijese en los artículos, en el género y en el número”; “2. Cambie el número. Pase a plural si el ejemplo está en singular. Y a singular si el ejemplo está en plural”; “3. Repita el mismo adjetivo de la frase anterior en el género correspondiente”. (Id.)

Finalmente, aparecem os textos para leitura. Como dissemos anteriormente, cada unidade apresenta um texto criado pelos autores e outro literário, normalmente poemas ou canções folclóricas, trava-línguas etc. Geralmente não há nenhuma proposta

de atividade para este segundo texto. Por outro lado, o primeiro é todo marcado pelas intenções didáticas de seus autores. Semelhantes àqueles apresentados nos livros de BÉCKER e FRIGÉRIO, são acompanhados de desenhos sugestivos e relacionados com o tema geral da unidade. Em geral estes textos não apresentam, como nos casos citados anteriormente, marcas genéricas pertencentes a algum tipo textual recorrente no cotidiano dos alunos, a não ser no cotidiano escolar. Os temas polêmicos serão evitados, já que o que importa é apresentar vocabulário e elementos gramaticais. No texto da unidade 1, que reproduzimos abaixo, apresentam-se os verbos no presente do indicativo: me llamo, vivo, trabajo, pasan, dicen etc.

FIGURA 14



### **Me llamo Jorge**

Me llamo Jorge. Soy español y vivo en Madrid. Trabajo en un banco. Todos los días pasan por mis manos grandes cantidades de dinero, pero no es mío.

Mi amigo Roberto es brasileño y vive en Río de Janeiro. Se dedica a la venta de coches. Está siempre muy bien vestido

Me gusta mucho Brasil. La gente es amable y cariñosa. Hay bellisimos paisajes y una vegetación espléndida. Bueno, la verdad es que nunca he estado allí, pero seguro que es así. ¡Ah! Y las playas son una delicia.

Dicen que en Brasil las distancias son muy grandes. Es un país muy extenso. Todo está lejos. ¡Qué raro! En España las ciudades no son tan grandes y las distancias entre ellas también son menores

Me gustaría conocer bien Brasil. Tendré que ir este verano

(Ibid., p. 18)

Aqui encontramos novamente uma visão estereotipada do Brasil e dos brasileiros. A imagem paradisíaca e um tanto falseada do país, construída neste texto, não é questionada, muito menos confrontada com a dos alunos no questionário. Pensar sobre como uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, é, antes de mais nada, perceber quais são “as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção do

real [...]. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Neste livro, como nos de BÉCKER e FRIGÉRIO, a vida social é apresentada de maneira superficial e revela uma formalidade que dificilmente corresponderia às experiências de um aluno adolescente do final dos anos 80. Essa representação pode muitas vezes tornar o enunciado ininteligível, pois “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”<sup>4</sup>. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 95).

Formar o aluno, aprimorando seu conhecimento lingüístico e transformando-o em um ser discursivo também na língua estrangeira, torna-se, desta forma, um objetivo cada vez mais distante, ou seja, quando trabalhamos somente com o discurso pedagógico, com o exemplo escolar, gêneros que o aluno não encontra no seu cotidiano fica difícil aproximar a língua estrangeira de algo parecido com o que o aluno já conhece. Portanto, a comunicação na língua estrangeira, como bem havia reclamado Richard ALLWRIGHT (In BRUMFIT e JOHNSON, 1979, p. 67), continua sendo, em muitos casos, apenas um produto a ser conquistado ao final de um longo e tedioso processo, tornando-se, muitas vezes, um fim inatingível.

Desta forma, podemos dizer que os materiais de ensino até 1990 não refletiam as preocupações contemporâneas de professores, metodólogos e alunos de que a língua estrangeira assumisse seu papel na mediação entre duas culturas, dois sistemas de crenças, duas visões de mundo diferentes. A partir de 1995 começaram a surgir vários livros para o ensino de espanhol publicados por editoras nacionais e que foram incorporando alguns aspectos do enfoque comunicativo, como diálogos mais condizentes com a realidade sociocultural dos alunos, apresentação de textos autênticos, diferentes avaliações sobre um mesmo tema e atividades que suscitem a interação entre os alunos na sala de aula. No trato com o elemento sistêmico, no entanto, muitos destes livros apresentam um certo exagero nos exercícios gramaticais de repetição, substituição e transformação, resquícios do audiolingualismo. Nenhum deles, no entanto, assim como os primeiros livros editados na Espanha, abre mão de se autodenominar ‘comunicativo’.

---

<sup>4</sup> Grifo do autor.

A idéia de que o aluno é um ser discursivo não está presente na maioria destes materiais, impedindo muitas vezes que o aluno possa superar a postura monológica de quem só conhece uma forma de ver o mundo.

## CONCLUSÃO

Se até o início da década de 40, durante a primeira metade do século XX, ensinava-se preferencialmente o francês, o inglês e o alemão, com a Reforma Capanema, de 1942, este quadro mudou sensivelmente. Dois dos principais propósitos desta reforma foram: o retorno à ênfase no estudo das humanidades, e a intensificação do processo de nacionalização do ensino, que tinha a intenção de formar uma nação unida em torno de uma identidade única, ou seja, um único território, um único idioma e uma única cultura. Na área do ensino de línguas, estes dois propósitos promoveram a volta do ensino de latim nos quatro anos do ginásio, a retirada do alemão dos programas oficiais, e a inclusão do espanhol no currículo da escola secundária.

O espanhol permaneceu no currículo dos cursos clássico e científico da escola secundária até 1961. A indecisão do governo em tornar obrigatório o ensino de mais de uma língua estrangeira no segundo grau provocou a paulatina diminuição da sua carga horária, o que fez com que as escolas optassem por uma língua estrangeira apenas. Na maior parte dos casos as línguas privilegiadas eram o francês e o inglês, que permaneceram, respectivamente, nas duas primeiras e nas duas últimas séries do curso ginásial. Durante a década de 70 o ensino da língua inglesa era praticamente hegemônico em todo o país. No Paraná, neste período, apenas o Colégio Estadual (CEP) contava com um professor de espanhol concursado pelo Estado. O idioma foi mantido como língua opcional ou extra-classe.

O retorno da pluralidade de oferta de línguas estrangeiras nas escolas, na década de 80, foi o resultado do amplo movimento liderado pelas Associações de Professores. A participação dessas entidades também foi (e ainda é) considerado um fator importante no processo de renovação metodológica do ensino de línguas estrangeiras de maneira geral.

Tentando explicar como se deram as relações entre os aspectos *legal* (das reformas e leis que regulam o sistema de ensino no país), *teórico* (tendências pedagógicas e metodológicas), e *escolar* (a organização dos espaços e tempos escolares), durante o período de consolidação do espanhol, justificado na introdução deste trabalho, chegamos a conclusões interessantes que podem suscitar aprofundamentos posteriores.

Constatamos, em primeiro lugar, que as finalidades de ensino da língua estrangeira, no geral, e do espanhol, especificamente, respondem tanto a expectativas políticas, do governo, como a expectativas culturais da sociedade, em seus vários segmentos, representados, muitas vezes, por interesses antagônicos. As mudanças metodológicas, vistas sob a ótica dos professores, e representadas na elaboração de livros didáticos, revelam as múltiplas faces dessas interações e influências recíprocas entre os aspectos *legal, teórico e escolar*.

Segundo o que pudemos concluir, o método Tradicional, por exemplo, ao privilegiar o estudo dos grandes mestres do idioma estrangeiro, ao mesmo tempo que trazia uma concepção sistêmica e abstrata da língua (em que a linguagem de alguns é o modelo segundo o qual pode-se dizer o que é certo e o que é errado), trazia também um certo conforto para a elite brasileira por garantir o acesso à erudição e aos ideais de modernidade e patriotismo (que significavam aproximar-se do modelo europeu de desenvolvimento econômico e cultural).

Da mesma forma, o método Direto também privilegiava a gramática normativa como modelo de correção lingüística e de ensino. A variante ‘cultura’, privilegiada pelos gramáticos defensores do método, era transformada em exemplos e exercícios de língua.

A análise de livros didáticos de espanhol mostrou que quando não eram totalmente tradicionais, estes manuais propunham uma metodologia ‘ecletica’, mesclando aspectos da gramática normativa tradicional e preocupações com o domínio da língua falada. Neles, encontramos, indistintamente, a preocupação com o domínio do sistema lingüístico nas suas três partes constitutivas: a fonética, a gramática e o léxico. A inserção de aspectos funcionais da língua falada não chegou a abalar esta preocupação em nenhum dos casos analisados. Portanto, o normativismo, de acordo com a noção discutida no interior deste trabalho, seria a base mais sólida sobre a qual os autores de livros didáticos e os professores de línguas construíam seus livros e materiais de ensino.

As reformas educacionais ocorridas nas décadas de 60 e 70 também foram acompanhadas de mudanças na orientação metodológica para o ensino de línguas. Se o regime militar era favorecido pela importação do modelo tecnicista de educação, trazido pelos técnicos da USAID, este, por sua vez, era favorecido pelas premissas do audiolingüismo. O método *Audiolingüal*, baseado na lingüística estrutural e na psicologia comportamentalista, propunha a prática controlada e repetição exaustiva de estruturas como forma de automatização da língua. A partir da análise de livros



didáticos e através de depoimentos e artigos de jornal, concluímos que a maioria dos professores ficava no meio termo entre dois caminhos possíveis: um, voltado para a sua formação, em que a força dos métodos tradicionais os levava a privilegiar a literatura e a gramática tradicional; o outro, voltado para as novas tendências, em que o peso sedutor do cientificismo fazia com que a língua fosse tratada como um conjunto de estruturas verbais abstratas. Os dois caminhos, no entanto, acabavam resultando coincidentemente numa abordagem essencialmente normativa, fazendo com que a maioria das atividades desenvolvidas na sala de aula redundassem, com pequenas diferenças, na busca da norma, fosse aquela dos *grandes mestres do idioma* ou a do *falante nativo ideal*.

Com a redemocratização do país, na década de 80, a proposta da pluralidade de oferta de línguas estrangeiras nas escolas ganha respaldo com a reformulação das finalidades de ensino. O principal objetivo, de acordo com estas novas finalidades, era formar o aluno aprimorando seu conhecimento lingüístico e transformando-o em um ser discursivo também na língua estrangeira. De certa forma, isso também era uma das premissas da nova abordagem de ensino que se consolidava na Europa e acabava de chegar ao Brasil, através da importação de manuais didáticos. A nova abordagem, conhecida como Comunicativa, privilegiava os *atos de fala* e a *competência comunicativa* do falante em contraposição à preocupação com o domínio da estrutura lingüística. Nos CELEMs, a orientação era de que os professores procurassem trabalhar a partir de textos variados, proposta defendida também no Currículo Básico do Estado. Neste período, pelo que pudemos constatar, muitos professores acabaram criando uma nova versão de método *eclético* no ensino de línguas: trabalhando o texto como pretexto para o estudo da gramática, ou mesclando exercícios estruturalistas com os dos livros didáticos importados, orientados pela abordagem comunicativa.

A análise de um dos primeiros manuais de ensino de espanhol publicados no Brasil, neste período, revela que, até 1990, eles permaneciam privilegiando uma concepção abstrata e sistêmica da língua. Eles não correspondiam, ainda que tentassem, às novas orientações. Fazer com que a língua estrangeira assumisse seu papel na mediação entre duas culturas, dois sistemas de crenças, duas visões de mundo diferentes era uma tarefa praticamente impossível a partir da abstração de um modelo lingüístico apenas.

Durante a primeira metade da década 90, os livros didáticos importados serão os poucos, quando não os únicos, materiais de apoio do professor. A partir de 1995, começaram a surgir vários livros publicados por editoras nacionais trazendo alguns

aspectos do enfoque comunicativo, como: diálogos mais condizentes com a realidade sociocultural dos alunos, apresentação de textos autênticos, diferentes avaliações sobre um mesmo tema e atividades que provocassem a interação entre os alunos na sala de aula. No entanto, muitos desses livros apresentam um certo exagero nos exercícios gramaticais de repetição, substituição e transformação, resquícios do audiolingualismo.

A força da concepção normativa da língua na nossa cultura não tem permitido que o elemento sistêmico fique subordinado a necessidades reais de comunicação. Isso faz com que quase todas as ações que envolvem língua e ensino de língua permaneçam vinculadas a uma perspectiva formal e abstrata, que só pode encontrar correspondência em uma sociedade também abstrata e monológica. Por isso, os livros mencionados anteriormente, publicados na década de 90, merecem uma análise aprofundada, mas que não foi possível fazer neste trabalho. Esta análise poderia revelar em que medida eles trazem uma concepção de língua capaz de favorecer o aprimoramento do conhecimento lingüístico do aluno, fazendo-o interagir com visões de mundo diferentes. Seria importante verificar até que ponto a idéia de formar um *ser discursivo* está presente nesses materiais e, ao mesmo tempo, verificar se eles permitem que o aluno possa realmente superar a postura monológica de quem só conhece uma única língua, uma única cultura, uma única forma de ver o mundo.

## **FONTES DE PESQUISA**

### 1. FONTES ORAIS

POLI, Sandra . Entrevista. Curitiba, 06 de abril de 2000.  
(professora SANDRA)

ALMEIDA, Stela Maris Vellozo de . Entrevista. Curitiba, 02/11/00.  
(professora STELA MARIS)

FRIGÉRIO, Thereza . Entrevista. Curitiba, 31 de agosto de 1999.  
(D. THEREZA)

LA BANCA, Deucélia. Entrevista. Curitiba, 03/04/00.  
(professora DEUCÉLIA)

OLIVEIRA, Regina Celi Gomes de . Entrevista. Curitiba, 05/09/00.  
(professora REGINA)

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. Entrevista. Curitiba, 03 de outubro de 2000.  
(professora TERUMI)

### 2. FONTES ESCRITAS

#### **Depoimento**

TAKEUCHI, Nair Nodoca. Entrevista e depoimento por escrito. Curitiba, 27/09/00.  
(professora NAIR)

#### **APEEPR : Arquivo da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná.**

1986 - 1987: RELATÓRIO ANUAL

1987 - 1988: RELATÓRIO ANUAL

1988 - 1989: RELATÓRIO ANUAL

1989 - 1990: RELATÓRIO ANUAL

1990 - 1991: RELATÓRIO ANUAL

1987 : DOSSIÊ apresentado na *II Reunião sobre Ensino de Espanhol*, Brasília, 25, 26 e 27 de junho.

1986: Programa do *I Encontro de Professores de Espanhol*, 23 e 24 de maio.

1988: Programa do *II Encontro de Professores de Espanhol*, 20 e 21 de maio.

### **CEP – MUSEU: Arquivo do Museu do Colégio Estadual do Paraná**

1953: Relatório de Inspeção para fins de Equiparação do 2º Ciclo do CEP.

1970: Regulamento da Coordenação de Docência [Define coordenações por área. Área 1 :  
1.1. Português, Latim e Grego; 1.2. Inglês e Alemão; 1.3. Francês, Espanhol e Italiano].

1982: Projeto para a implantação de Centros de Línguas Estrangeiras.

1985: Ofício 533/85 – CG de 24 de out. de 1985. Relatório de Funcionamento do Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná.

### **BPP: Biblioteca Pública do Paraná**

BISCAIA, Evaristo . Coisas da cidade: crônicas. Curitiba ; Fundação Cultural, 1986.

ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA. Edição comemorativa do Centenário do Paraná, Rio de Janeiro, Ano XLIV, nº204, dezembro de 1953.

### **Artigos de Jornais ( em ordem cronológica)**

#### **Correio de Notícias – 1985**

FRIGÉRIO, Francisco. A importância do ensino da língua espanhola no Brasil. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 28/07/85.

TAKEUCHI, Nair N. O aprendizado do espanhol. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 25/08/85.

LA BANCA, Deucélia. O atual ensino da língua espanhola. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 29/09/85.

CARONI, Italo. E as letras estrangeiras. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 27/10/85.

#### **Correio de Notícias - 1986**

BALMANT, Mabel. Tratando do ensino da língua espanhola. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 05/01/86.

ZOKNER, Cecília. Abaixo ao monolingüismo. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 23/05/86.

- TAKEUCHI, Nair N. Com a palavra o estudante. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 06/07/86.
- RIBEIRO, Jussara F. Mainardes. Línguas estrangeiras nas escolas. Quem decide? CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 13/07/86.
- TAKEUCHI, Nair N. Línguas estrangeiras: aspirações estudantis. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 10/08/86.
- \_\_\_\_\_. Descendo do muro: a luta pelo espanhol. CORREIO DE NOTÍCIAS, Programe-se. Curitiba, 18/05/86.
- ALMEIDA, Sandra Poli G. Monolingüismo. Por quê?. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 31/08/86.
- COSTA, Walter Objetivos do ensino do espanhol para o 1º e 2º graus. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 27/12/86.

### **Correio de Notícias - 1987**

- SILVA, Déa de Oliveira e. Línguas estrangeiras: uma questão política. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 26/04/87.
- SHEPHARD, D. e SHEPHARD, T. M<sup>a</sup> G. O ensino de línguas estrangeiras e a realidade dos alunos. CORREIO DE NOTÍCIAS, Hispano-América. Curitiba, 27/09/87.

### **Gazeta do Povo - 1988**

- TAKEUCHI, Nair N. Uma vida dedicada à língua e cultura espanholas. GAZETA DO POVO, Ecos Hispânicos. Curitiba, 10/04/88.
- AMBRÓZIO, Leonilda. O espanhol no mundo. GAZETA DO POVO, Ecos Hispânicos. Curitiba, 12/06/88.
- COSTA, Laura Jesus de Moura. CELEM, cinco opções de língua estrangeira.. GAZETA DO POVO, Ecos Hispânicos. Curitiba, 10/07/88.
- MÜLLER, Sílvia Mariane. O primeiro anos dos CELEM. GAZETA DO POVO, Ecos Hispânicos. Curitiba, 11/12/88.

### **Gazeta do Povo - 1989**

- PACHECO, Adriane R. O espanhol no curso de Letras. GAZETA DO POVO, Ecos Hispânicos. Curitiba, 08/01/89.

BALLESTEROS ALMARCHA, M<sup>a</sup> Teresa. Uma experiência no CELEM. GAZETA DO POVO, Ecos Hispânicos. Curitiba, 19/02/89.

### Folha de São Paulo - 1977

CHAUÍ, Marilena. Lei 5.692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante. FOLHA DE SÃO PAULO, 06 de julho de 1977.

### 3. DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. DECRETO FEDERAL nº 3 , de 18 de outubro de 1892.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Parecer CFE nº 478/75 [Aprovado em 7 de fevereiro de 1975].

\_\_\_\_\_. Portaria 966 – de 02 de outubro de 1951.

\_\_\_\_\_. Resolução CFE nº 58/76 [Sobre as Línguas Estrangeiras]

PARANÁ/SEED/PR. Resolução nº 2971/82 de 17/11/82. [Autorização para os Centros de Línguas].

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3.546/86 [Estabelece criação de 22 CELEMs.]

\_\_\_\_\_. Currículo básico para o ensino de 1º grau. Curitiba: SEED/PR, 1990, p.189 – 210. [BEZ, Beatriz M<sup>a</sup> M. Z. e CHEREM, Lúcia]

\_\_\_\_\_. Ofício Circular nº 27/85 de 28 de agosto de 1985.

\_\_\_\_\_. Ofício Circular nº 16/85 de 04 de outubro de 1985.

\_\_\_\_\_. Instrução nº 01/88 [Rege Funcionamento dos CELEMs]

\_\_\_\_\_. BOLETIM da Coordenação de Educação Moral e Cívica. n.22, Curitiba, 1976.

CURITIBA/SMED. Proposta curricular para o ensino da língua inglesa. Curitiba: SMED, 1992.

## 4. LIVROS DIDÁTICOS

ALZOLA, Hermenegildo. **Español colegial**: colección de lecturas y de trozos selectos en prosa y verso. São Paulo: Livraria Francisco Alves, Editora Paulo de Azevedo, 1953. Coleção de Livros Didáticos – FTD.

AMARAL, Julio. **Lecciones de español**. São Paulo : Livraria Francisco Alves, 1944.

BÉCKER, Idel . **Manual de español** . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CALLEJA ÁLVAREZ, José Ramón. **Español básico**: para os cursos clássico e científico. São Paulo: Editora do Brasil, 1946. Coleção Didática do Brasil. Série Colegial. (Biblioteca Colégio Sagrado Coração de Jesus)

CARVALHO, Mª do Céu & CARNEIRO, A . D. **Gramática da língua espanhola** . Rio de Janeiro : FENAME/MEC, 1969.

FRIGÉRIO, Francisco. **Curso práctico de español**. Curitiba: Editora Arco Íris, 1977. 4ª edição. (Biblioteca Colégio Sagrado Coração de Jesus)

\_\_\_\_\_. **Curso práctico de español**. Curitiba: Editora Arco Íris, 1981. 6ª edição, revista e aumentada. (Biblioteca Colégio Sagrado Coração de Jesus)

\_\_\_\_\_. **Audiovisual español estructural**. Curitiba: Editora Arco Íris, 1977. 2ª edição, revista e aumentada.

POSO Y POSO, Adolfo. **Gramática española**: para alunos do ciclo colegial, Admissão às Faculdades de Filosofia e demais Escolas Superiores. São Paulo: Livraria Francisco Alves, Editora FTD, 1948. Coleção Livros Didáticos. (Biblioteca Pública do Paraná)

PEDRAZA JIMÉNEZ, F. & RODRÍGUEZ CÁCERES, M. **Vamos a hablar**: curso de lengua española- volumen 1. São Paulo: Editora Ática, 1991. Primeira edição : 1989.

\_\_\_\_\_. **Vamos a hablar**: curso de lengua española- volumen 2. São Paulo: Editora Ática, 1991. Primeira edição : 1989.

EQUIPO PRAGMA . **Para empezar A**: curso comunicativo. Madrid: EDELSA, 1992.

## 5. PALESTRA:

ALMEIDA, Sandra Poli G. de . **A democratização do ensino de línguas no Paraná: CELEM – um projeto que vem dando certo**. [Palestra proferida no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAD), Florianópolis, 28 a 30 de novembro de 1996].

## 6. LIVROS E REVISTAS ACADÊMICAS

- AZEVEDO, Gilka V. F. de. **Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- BATISTA, Antônio A . G. **Programa nacional do livro didático: histórico e perspectivas**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- COSTA, Daniel N. Martins da. **Porque ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.
- NEBRIJA, Antonio . **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: Ediciones de La Junta del Centenario, 1946. (edição comemorativa, primeira edição 1492)
- TAKEUCHI, Nair . Língua estrangeira: opção dos estudantes. **Perspectiva** . Florianópolis: Editora da UFSC, jan/jun 87, 4(8), p.72-80.
- VECHIA, A. & LORENZ, K. M. (org.) **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850 – 1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.
- WOUK, Mª das Dores. **Os meios auxiliares audio-visuais no ensino das línguas vivas**. Curitiba, 1956. Tese de Concurso à Livre Docência . Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade do Paraná.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BAKHTIN, M / VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo; UNESP/HUCITEC, 1998.
- BOSCHILIA, Roseli T. **Condições de Vida e Trabalho : a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)**. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Encyclopedia).
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso . **História da lingüística**. Petrópolis: Vozes, 1975. 2ª edição. Trad. M<sup>a</sup> do Amparo B. de Azevedo.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**. São Paulo: EDUC, 1990, nº Especial , vol. 15, p 385- 417.
- CELANI, M.<sup>a</sup> A. Alba. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. 1991, 11(5), p. 173 – 191.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, 1990, n2, p. 177 - 227.
- \_\_\_\_\_. **L'école lieu de production d'une culture**. In: AUDIGIER, F.; BAILLAT, G. (org.) *Analyser e géner les situations d'enseignement-apprentissage*. (Actes do VI Colloque). Paris: INRP, 1991, p.195-98.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires : AIQUE, 1998. (1ª edição 1991).
- FARACO, C.A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JUNIOR, p. (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 49 - 59.
- \_\_\_\_\_. **Lingüística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São

Paulo: Editora Ática, 1991. Série Fundamentos.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. ( Coleção educação contemporânea).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e de evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1990, n2.

\_\_\_\_\_. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In : NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. In : \_\_\_\_\_. **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

KRAMER, Sonia & JOBIM e SOUZA, Solange. (org.) **História de professores**: leitura , escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H, & VANDRESEN (org.). **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LYONS, John . **Linguagem e lingüística**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In : \_\_\_\_\_. **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

MAZA, F. T. O papel do Professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In: CELANI, M.<sup>a</sup>. A. Alba. (org.) **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Fotografia da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras modernas no Brasil. **DELTA**. São Paulo: EDUC, 1990, nº Especial , vol. 15, p 385- 417.

MORAES, Carmem S. V. **A maçonaria republicana e a educação**: um projeto para a conformação da cidadania (1867 –1937). In: Souza, Cynthia P. (org.) **História da educação**; processos práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998, p.5-26.

NORA, Pierre. **Les liex des mémoires**. Paris, Gallimard, 1984.

NÓVOA, Antônio. **História da educação**: perspectivas actuais. S.d.: (mimeografado).

- PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet `a abordagem comunicativa. In : CELANI, M.<sup>a</sup>. A. Alba. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos: teoria e história**, Rio de Janeiro, vol. 5, n10, 1992, p.200-212.
- RANZI, Serlei M.F. O lugar da prática de ensino na produção do saber escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene Rosa.(org.) **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999,p.135-142.
- ROBINS, R. H. **Pequena história da lingüística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983. Coleção Lingüística e Filosofia).
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In : FERREIRA, M.; AMADO, J. (coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.93-103.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 1992.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n2, 1990, p. 21 - 29.
- SAVIANI, Nereide . **Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história**. In: Idéias, currículos, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE, 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon et ali. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- SOWEK, Osvaldo. **Ensino de inglês pela abordagem comunicativa no primeiro e segundo grau**. Curitiba, 1987. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa), SHLA, UFPR.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. S.d. (mimeografado).
- VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua , instrução e leitura. In SOUZA, Laura de Mello e ( org.) **História da vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.