

2

O ensino da língua inglesa no Brasil

2.1.

Breve história do ensino de inglês no Brasil

O relacionamento entre Brasil e Inglaterra é tão antigo que se pode dizer que se mistura com a própria história de nosso país. De acordo com Freyre, “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil” (Freyre, 1922 apud Dias, 1999, p.27).

Acredita-se que o relacionamento entre Brasil e Inglaterra começou por volta do ano de 1530 quando o aventureiro inglês William Hawkins desembarcou na costa brasileira e foi muito bem recebido pelos aliados lusitanos e nativos que lá estavam. Por mais de um século, após essa primeira visita, outros navegantes bretões seguiram os passos de Hawkins, aportando nesta colônia portuguesa em busca de uma de suas riquezas, o pau-brasil.

O relacionamento entre o nosso país e a Inglaterra se estreitou em 1654, quando a última impôs um tratado aos portugueses, reservando à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com os outros países, rompendo assim o domínio colonial português no Brasil.

Mas foi o bloqueio continental decretado à Inglaterra no início do século XIX que levou ao fortalecimento das relações amigáveis entre estes países e o Brasil. O fechamento dos portos europeus aos navios ingleses pelos franceses forçou que Portugal, até então um forte aliado da Inglaterra, se posicionasse contra sua parceira para evitar um conflito com as tropas francesas. De modo a evitar a guerra, D. João VI, Príncipe Regente de Portugal, decidiu fugir para o Brasil, decisão essa que foi amplamente apoiada pela Inglaterra. Com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, os ingleses tiveram permissão para aqui estabelecer casas comerciais, onde tamanho se tornou o poderio econômico da Inglaterra naquela época, que “já se escreveu que, naqueles anos, muito mais influentes e poderosos que a esquadra britânica eram os escritórios comerciais dos ingleses” (Dias: 1999, p.31).

A Inglaterra passou então a exercer uma forte influência na vida deste país, então, um império, causando mudanças bastante significativas, entre elas o desenvolvimento da imprensa local (chamada de Imprensa Régia), o uso do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. Segundo Dias, no início do século XIX mais de 30 estabelecimentos comerciais ingleses foram criados no Brasil e “era dos ingleses o controle do comércio; o predomínio técnico (...) e, fundamentalmente, o capital financeiro que assegurava os primórdios do progresso industrial” (1999, p.51).

Esse amplo domínio inglês acabou por gerar manifestações nacionalistas por parte dos brasileiros e, de modo a abafá-las, as companhias inglesas passaram a anunciar ofertas de emprego para “engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros em geral” (Dias, 1999, p.83), bastando que os interessados falassem a língua inglesa para que pudessem entender as instruções e receber treinamento. De acordo com Chaves, “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento” (2004, p.5).

O ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. O texto do decreto diz o seguinte:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (Oliveira, 1999 apud Chaves, 2004, p.5).

Ainda no ano de 1809, D. João VI nomeia o Padre irlandês Jean Joyce professor de inglês. A carta real assinada por ele diz que “era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e a prosperidade da instrução pública” (Almeida, 2000 apud Chaves, 2004, p.6).

Inicialmente, o ensino de inglês no Brasil teve, portanto, utilidade eminentemente prática, visando a capacitar os profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e responder às necessidades de

desenvolvimento do país, alavancadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra.

Desde aquela época, o Estado Brasileiro vem mantendo a sua determinação de incluir o ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação pública. Porém, no início, não foi fácil para as línguas modernas, ou seja, o francês e o inglês, alcançarem o mesmo status que as línguas clássicas tinham. A fundação do Colégio D. Pedro II em 1837 teve um papel muito importante neste processo, que foi bastante lento. Este colégio teve, desde a sua fundação, o ensino da língua inglesa em seu currículo, juntamente com o francês, o latim e o grego. No entanto, naquela época, a importância atribuída à língua francesa era notavelmente maior do que à dada ao inglês, já que o francês era considerado 'língua universal' e requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

O ensino de inglês e francês durante o império sofria de um grave problema: a falta de uma metodologia adequada. De acordo com Leffa, “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical” (1999, p.3).

Reformas no âmbito educacional foram promovidas pelo ministro Benjamim Constant após a Proclamação da República em 1889. Essas reformas tinham por objetivo modificar todo o sistema educacional do país, em todos os graus de ensino. Elas também afetaram o ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II, então chamado Ginásio Nacional, na medida em que o inglês, o alemão e o italiano foram excluídos do currículo obrigatório, assim como o estudo de literaturas estrangeiras.

Porém, as línguas vivas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias em 1892, após o afastamento de Benjamin Constant. Em 1898, o modelo proposto por ele para o ensino secundário sofre alterações pelo ministro Amaro Cavalcanti, “voltando a dar primazia às disciplinas humanísticas, re-introduzindo a história da filosofia, o latim e o grego” (Oliveira, 2000 apud Chaves, 2004, p.7). Com essa nova reforma, o ensino das línguas vivas estrangeiras como o inglês, o francês e o alemão passa a ser facultativo e volta a ter uma abordagem literária.

O Ginásio Nacional volta a se chamar Colégio Pedro II e ganha um caráter profissionalizante em 1911, como consequência da Lei Orgânica do Ensino do ministro Rivadávia Correa. O seu ensino passa a ter, então, um caráter mais prático, o que acaba afetando o ensino das línguas vivas, cuja abordagem passa a

desenvolver não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a habilidade de fala.

O ensino de inglês no Brasil teve um grande impulso na década de 1930, graças às tensões políticas mundiais que acabaram por culminar na Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, a “difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha” (Schütz, 1999), situação ainda agravada no Brasil pela imigração alemã ocorrida no século anterior. A Inglaterra perdia a primeira posição no mercado brasileiro e “o capital norte-americano começou a ampliar seu raio de ação e a deslocar a posição britânica tanto no comércio exterior como nos investimentos diretos em atividades produtivas no Brasil” (Moura apud Dias, 1999, p.87). Essa situação levou ao “estabelecimento de uma nova relação com os países sul-americanos, marcada (...) por uma atuação política mais direta e impositiva” (Dias, 1999, p.89). O marco desta guinada na política externa inglesa foi a visita do Príncipe de Gales, Edward, em 1931.

Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931 houve a reforma de Francisco de Campos, que introduziu mudanças não somente no conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia do ensino de línguas estrangeiras. Quanto ao conteúdo, esta reforma aumentou, de modo indireto, a ênfase dada às línguas modernas em função da diminuição da carga horária do latim. No que diz respeito ao método, as mudanças foram mais profundas, na medida em que essa reforma introduzia oficialmente o ensino das línguas estrangeiras através das próprias línguas. Esse método, que recebeu o nome de ‘método direto’, já havia sido introduzido na França 30 anos antes. O Colégio Pedro II foi um dos primeiros a adotarem este novo método no Brasil e ainda em 1931 (ano da reforma) começou a introduzi-lo em suas salas de aula.

Ainda como consequência das mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional, a década de 1930 presenciou também o surgimento dos cursos livres de inglês no Brasil. Em 1934, com o apoio da Embaixada Britânica no Brasil, nascia oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que tinha no seu esboço de projeto a missão de “difusão no país, da língua e das manifestações de pensamento, ciências e artes inglesas e, por igual, no Império Britânico, do que concerne ao nosso idioma e o que se tem feito nas letras, ciências e artes no Brasil...” (Dias, 1999, p.89).

Um ano depois, foi fundada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, em função de um acordo de cooperação entre a Escola Paulista de Letras Inglesas e o Consulado Britânico. Ainda em São Paulo, surgiu, em 1938, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde ganhou o nome de União Cultural Brasil-Estados Unidos.

Em 1942, houve a reforma Capanema, que teve o mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio (secundário, normal, militar etc), que ficou então dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, foi denominado “ginásio” e o segundo, que tinha duas ramificações (“clássico” e “científico”), durava três anos. O “clássico” tinha uma maior ênfase no estudo das línguas clássicas e modernas, enquanto o “científico” priorizava o estudo das ciências.

No período de 1942 a 1961, com a nova estrutura de “ginásio” e “científico”, a carga horária das humanidades e ensino de línguas estrangeiras no currículo foi sendo gradativamente reduzida, em função da maior ênfase dada às ciências, e acabaram por alcançar uma situação de equilíbrio.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) muda o currículo de ensino de “ginásio” e “científico” para 1º e 2º graus. Essa lei estabelece que o ensino de uma língua estrangeira (LE) moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau, mas recomenda a inclusão da língua “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (Chagas, 1980 apud Chaves, 2004, p.8).

Dez anos depois da primeira LDB, foi publicada a LDB de 1971, a Lei 5692. Esta lei reduz o ensino de 12 para 11 anos, sendo oito anos de 1º grau e três de 2º grau. A redução da escolaridade e o novo foco profissionalizante provocaram uma redução drástica na carga horária de LE, “agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento” (Leffa, 1999, p.10). Como consequência desta situação, muitas escolas tiraram a LE do 1º grau e reduziram a carga horária do 2º grau para até 1 hora semanal.

A LDB de 1996 substituiu o 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio e deixa bem clara a necessidade de uma LE no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Quanto ao ensino médio, a lei estabelece a

obrigatoriedade de uma LE moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999 que complementam a nova LDB,

no âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”, já que elas “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Os PCN não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. De acordo com os parâmetros

a leitura atende (...) as necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno.

Essa abordagem do ensino da LE, somados a vários outros fatores, tais como a falta de professores qualificados e que realmente dominem a língua, os materiais didáticos não apropriados (ou até mesmo inexistentes no caso de algumas escolas públicas), metodologia antiga e inadequada, turmas muito grandes que dificultam o aprendizado da LE, tanto na escola pública quanto na particular. Infelizmente, apesar das leis e reformas, o ensino de inglês nas redes de escolas de ensino fundamental/médio até hoje em dia “parece ter ficado encalhado no método de tradução e gramática do início do século” (Schütz, 2002).

A ineficiência do ensino de línguas estrangeiras em grande parte dos colégios, associada à grande necessidade de domínio de uma LE no mundo moderno, principalmente o inglês, desloca o seu aprendizado para os cursos livres de línguas e leva a uma grande “proliferação dos cursos comerciais operando em redes de franquia” (Schütz, 1999) no Brasil a partir dos anos 60. De acordo com esse autor, hoje existem basicamente três tipos de cursos de língua inglesa no Brasil. São eles:

- Os Institutos binacionais que têm uma preocupação maior com a qualidade do ensino do que com um objetivo mais comercial expansivo. Em sua maioria, estes

institutos utilizam uma metodologia mais convencional associada a um plano didático;

- Os Cursos franqueados, que investem fortemente em propagandas, e dão uma grande ênfase ao plano didático e ao livro-texto, desconsiderando as qualidades pessoais e a criatividade do professor, e
- As Escolas Independentes, que são formadas por pessoas com competência própria, que são geralmente oriundas das franquias e que dispensam a receita didática de um franqueador.

Cabe ressaltar que, além dos tipos de escola mencionados acima, existem também alguns cursos livres de inglês de grande porte, que possuem características muito semelhantes às dos institutos binacionais, mas que são totalmente nacionais.

2.2.

Breve trajetória do livro didático (de inglês) no Brasil

Em várias sociedades atuais, os LDs são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos difundidos pelas instituições educacionais. Esse é o caso da sociedade brasileira, na qual a importância do LD aumenta ainda mais devido à precária situação educacional no país, que faz com que o livro-texto “acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, ‘o que’ se ensina e ‘como’ se ensina o que se ensina” (Lajolo, 1996). De modo a entender como e por que o LD em geral, e o de inglês em particular, adquiriu a importância que tem hoje em dia, faz-se necessário fazer uma análise diacrônica do seu uso no Brasil.

Os primeiros sistemas de ensino instituídos no Brasil foram os dos jesuítas, que exerceram o monopólio na educação brasileira do século XVI ao XVIII. Naquela época, os livros que entravam no país a pedido destes missionários eram oriundos da Europa e escritos em latim, língua que nem todos os religiosos dominavam, o que gerava certa insatisfação por parte de alguns deles que passaram, então, a solicitar livros em outras línguas. De acordo com Castro (2005), em 1593, o padre João Vicente Yate encomendou livros a Lisboa em outros idiomas, principalmente em inglês e espanhol. Pode-se dizer que essa foi,

provavelmente, a primeira vez que um LD em inglês, porém não de inglês, foi trazido ao Brasil.

A prática de importação de livros didáticos permaneceu até o século XIX, quando os livros-texto usados nas escolas brasileiras eram trazidos da Europa, principalmente da França e de Portugal. Tal prática se devia basicamente a dois fatores: o Brasil não dispunha das condições técnicas para produzir os livros localmente, na medida em que a metrópole colonizadora não permitia a existência de tipografias em território nacional e, além disso, os livros europeus gozavam de grande respeitabilidade nos círculos intelectuais da colônia devido ao fato de esse continente ser a referência social e cultural da época.

A opção pelos LDs franceses, em especial, era consequência do fato de a França ser considerada a capital da modernidade de então. Vários dos manuais didáticos adotados no curso secundário naquela época eram utilizados em sua publicação original, em francês, o que não era considerado um problema, já que somente a elite social e economicamente privilegiada tinha acesso à escola (85% da população era analfabeta) e esse grupo seletivo dominava a língua francesa, que era considerada a ‘língua universal’ e requisito obrigatório para o ingresso em cursos superiores.

As dificuldades causadas pelas precárias condições para edição e impressão de livros no Brasil começaram a ser superadas com a vinda da Família Real no início do século XIX e a subsequente instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro em 1808. Entre os vários tipos de publicação lançados por essa gráfica, logo apareceram alguns LDs, os primeiros a serem impressos no Brasil. Um exemplo citado por Camargo e Moraes (1993, p.31 apud Oliveira, 1999, p.11) é o de uma gramática publicada em 1820 chamada *Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras*, de autoria de Manuel José de Freitas, que veio a ser o primeiro LD de inglês brasileiro.

Apesar da escassez de dados sobre a história do LD de inglês no Brasil, aparentemente o *Compêndio* se constituiu em uma exceção entre os LDs de inglês adotados no século XIX no nosso país, que eram, em sua maioria, importados da Inglaterra. Uma evidência da importação de livros-texto de inglês nessa época é fornecida pelo Decreto n.º 1.041, de 11 de setembro de 1892, que regularizava os exames nos institutos oficiais de ensino secundário estaduais como o Colégio Pedro II, chamado então de Ginásio Nacional. “Este documento legal determinava

os livros e dicionários que deveriam ser utilizados nos exames de língua”, entre eles os títulos ingleses *The Graduated English Reader* (1887), de James E. Hewitt, e *The British Classical Authors* (?), de L. Herrig (Oliveira, 1999, p.18).

No final do século XIX, o potencial de lucro do material didático é descoberto por alguns nomes do setor editorial brasileiro, entre eles Francisco Alves, que acabou sendo o pioneiro brasileiro da produção de LDs. A princípio, os livros da Editora Francisco Alves eram impressos em Portugal, mas eles passaram a ser produzidos localmente quando a Primeira Guerra inviabilizou a impressão na Europa. Apesar de ainda serem poucos os títulos didáticos lançados no Brasil no início do século XX, eles eram basicamente voltados para o ensino da língua portuguesa, da matemática e da história do Brasil.

A década de trinta presenciou a ampliação do número de LDs produzidos por brasileiros e editados no Brasil. Este fato se deveu à ampliação do mercado de LDs proporcionada pelo programa de educação básica proposto pelo governo de Getúlio Vargas, que gerou a expansão da rede de ensino. Outro fato que contribuiu para o aumento dos livros-texto brasileiros foi a criação das Faculdades de Filosofia, que propiciaram “as condições favoráveis para o aparecimento de autores e editores de livros didáticos em nosso país” (Soares, 1996, p.57).

Apesar do crescente lançamento de LDs brasileiros para várias matérias na primeira metade do século XX, pode-se dizer que o mesmo não ocorreu com o livro-texto de inglês, que manteve a mesma tradição de importação de materiais didáticos internacionais. Esse fato pode ser confirmado pelo Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que instituiu o método direto que pregava o ensino da língua através da própria língua, como o método oficial das línguas estrangeiras em colégios como o Pedro II. Esse decreto sugeria

os autores e obras cujos trechos (...) deveriam ser lidos e interpretados na última série de inglês (art. 32): Dickens – *David Copperfield*, Emerson – *Essays*, E. Poe – *Tales*, George Eliot – *Silas Marner*, Goldsmith – *The Vicar of Wakefield*, Jerome K. Jerome – *Three men in a boat*, Kipling – *Plain tales from the hills*, Lamb – *Tales from Shakespeare*, Mark Twain – *Life on the Mississippi*, Shakespeare – *Julius Caesar*, Stevenson – *The art of writing*, e Thackeray – *The four Georges*. (Oliveira, 1999, p.27).

Como podemos constatar, os livros adotados para o ensino da língua inglesa no início do século XIX eram clássicos da literatura. Essa escolha se devia,

provavelmente, ao método pedagógico (método direto) empregado naquele período.

No início dos anos sessenta, as editoras passam a investir nos LDs que tinham público certo devido à extraordinária expansão do número de escolas e, naturalmente, de alunos, como consequência da democratização do ensino. Essa situação social “leva à produção de um maior número de obras, em busca da conquista deste novo e promissor mercado” (Soares, 1996, p.58), levando a uma maior competição entre as editoras. É nesse contexto que o LD de inglês passa a ser escrito por autores nacionais, editado e impresso no Brasil de forma mais massificada.

A partir de então, as escolas passam a ter a opção de adotar LDs de inglês brasileiros ou importados. Algumas escolas optam pelo material nacional por uma série de razões: a facilidade de acesso ao material devido ao assédio direto das editoras; a grande variedade de títulos para escolha; a adequação desses materiais didáticos ao perfil do aluno e ao sistema educacional brasileiro, já que, na sua maioria, atendem aos critérios dos PCN (no caso dos materiais para ensino médio, focam diretamente a preparação para o vestibular) e, por último, aos preços mais acessíveis destes livros-texto.

Outras escolas continuam adotando LDs internacionais, apesar do seu maior custo, por acreditarem que eles oferecem certas vantagens em relação aos materiais nacionais. Algumas dessas vantagens são: os autores são nativos da língua inglesa; esses materiais exploram aspectos culturais de países de língua inglesa; vários dos títulos são voltados para a preparação de exames internacionais (como os da universidade de Cambridge); algumas das séries também são desenvolvidas levando em conta os PCN e, além disso, os materiais internacionais possuem excelente qualidade gráfica. Alguns desses colégios acreditam ainda que a escolha de um material didático internacional possa contribuir para dar um cunho de qualidade ao ensino da língua inglesa naquelas instituições de forma similar ao ensino fornecido pelos cursos livres.

Em relação aos cursos livres de inglês no Brasil, contemplamos duas realidades diferentes em relação aos LDs adotados.

A primeira seria a dos institutos binacionais e grandes cursos livres que adotam, desde a sua fundação nas primeiras décadas do século XX, LDs internacionais. Essas escolas de língua inglesa mantêm a tradição de adotar livros-

texto internacionais por acreditarem que os mesmos apresentam melhor qualidade do que os nacionais em vários aspectos: seus autores nativos possuem renome internacional por sua experiência e *expertise* técnico, e esse reconhecimento contribui para confirmar a imagem de qualidade dos cursos; o uso do material internacional oferece a garantia de que a língua apresentada é correta, atual e têm alta frequência de uso; a exploração dos aspectos culturais dos países de língua inglesa presente nos materiais internacionais é considerada indispensável por esses institutos pelo fato de não se poder separar uma língua da cultura em que ela é falada e, além disso, a qualidade gráfica dos materiais é indiscutível.

A realidade das franquias de ensino de inglês é bem diferente das dos outros institutos de língua inglesa, na medida em que, desde a sua criação por volta da década de 60, optaram pela produção de materiais didáticos próprios desenvolvidos localmente. Essa opção, na verdade, foi uma das condições *sine qua non* para a existência deste modelo de curso, na medida em que a produção do LD próprio, acompanhado pelo obrigatório guia do professor, contribuía para a padronização do método de ensino e a garantia do mesmo nível de qualidade em todas as unidades franqueadas.

Como podemos ver, não existe um consenso entre as instituições de ensino brasileiras, sejam elas escolas ou cursos de inglês, em relação a qual LD de inglês (o importado ou o nacional) seria mais adequado a nossa realidade educacional. Neste estudo, focarei numa série de inglês desenvolvida no Brasil por autores e editores brasileiros, série essa que será contextualizada e explorada no próximo capítulo. Espero, com esta pesquisa, contribuir para um maior acirramento da polêmica que envolve a escolha dos LDs de inglês importados ou nacionais no nosso país.