

## O MÉTODO DIRETO PARA O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: AN ENGLISH METHOD (1939)

### RESUMO

O método direto para o ensino das línguas vivas teve origem no final do século XIX, a partir do desenvolvimento dos estudos da nova ciência fonética, que culminaram na criação do Alfabeto Fonético Internacional, bem como através de experiências de professores que utilizavam uma abordagem mais natural de ensino baseada na conversação. Oficialmente, no Brasil, o método direto só chegou no ano de 1931, junto com a reforma educacional proposta pelo ministro Francisco Campos. Tendo em vista que as diretrizes do método direto são bem distintas das do método em vigor até então, o da gramática e tradução, é objetivo desse artigo analisar a constituição de um livro didático quanto à sua conformidade com o novo método prescrito na legislação. Através da análise do livro escolhido, “*An English Method*”, de 1939, pode-se perceber que a obra, embora não seja completamente escrita nos moldes do método direto, traz para a sala de aula elementos desse método como o trabalho com a oralidade e os símbolos fonéticos.

**Palavras-chave:** Método direto. Reforma Francisco Campos. livro didático.

## THE DIRECT METHOD FOR THE TEACHING OF ENGLISH IN BRAZIL: AN ENGLISH METHOD (1939)

### ABSTRACT

The direct method for the teaching of living languages originated in the late nineteenth century with the development of studies of the new science: phonetic, which culminated in the creation of the International Phonetic Alphabet (IPA), as well as through experiences of teachers using a more natural approach based on conversation. Officially, in Brazil, the direct method only arrived in 1931, along with the educational reform proposed by the Minister Francisco Campos. Considering that the directives of the direct method are very different from those of the method prior to it, the grammar-translation method, the aim of this article is to analyze the constitution of a course book as to its conformity with the new method defined in the legislation. By analyzing the book called "An English Method" published in 1939, it was possible to notice that, although it was not completely written according to the direct method, it brings to the classroom elements of this method such as the work with orality and the phonetic symbols.

**Keywords:** Direct method, Francisco Campos Reform, course book.

## EL MÉTODO DIRECTO PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN BRASIL: AN ENGLISH METHOD (1939)

### RESUMEN

El método directo para la enseñanza de las lenguas vivas tuvo su origen a finales del siglo XIX, a partir del desarrollo de los estudios de la nueva ciencia fonética, que culminaron en la creación del Alfabeto Fonético Internacional, así como a través de experiencias de profesores que utilizaban un enfoque más natural de enseñanza basada en la conversación. Oficialmente, en Brasil, el método directo sólo llegó en el año 1931, junto con la reforma educativa propuesta por el ministro Francisco Campos. En vista de que las directrices del método directo son muy distintas de las del método en vigor hasta entonces, el de la gramática y la traducción, es objetivo de este artículo analizar la constitución de un libro didáctico en cuanto a su conformidad con el nuevo método prescrito en la legislación. A través del análisis del libro escogido, *An English Method*, de 1939, se puede percibir que la obra, aunque no sea completamente escrita en los moldes del método directo, trae para el aula elementos de ese método como el trabajo con la oralidad y los símbolos fonéticos.

**Palabras clave:** Método directo, Reforma Francisco Campos, libro de texto.

## LA MÉTHODE DIRECTE POUR L'ENSEIGNEMENT D'ANGLAIS AU BRÉSIL: AN ENGLISH METHOD (1939)

### RÉSUMÉ

La méthode directe pour l'enseignement des langues vivantes est née au fin du XIXème siècle, à partir du développement des études de la nouvelle science phonétique, qui ont culminé dans la création de l'Alphabet Phonétique International et à travers des expériences des professeurs qui utilisaient une approche plus naturelle de l'enseignement basée sur la conversation. Officiellement, la méthode directe est arrivée au Brésil pendant l'année 1931, avec la réforme éducationnelle proposée pour le ministre Francisco Campos. En considérant que les directrices de la méthode directe sont très différentes des directrices de la méthode en vigueur : grammaire et traduction. L'objectif de cet article est analyser la constitution d'un livre didactique par rapport à sa conformité avec la nouvelle méthode prescrite dans la législation. À travers l'analyse du livre choisi, *An English Method*, de 1939, on peut percevoir que l'œuvre, bien qu'elle ne soit pas complètement écrite dans les moules de la méthode directe, elle apporte à la salle de classe des éléments de cette méthode comme le travail avec l'oralité et les symboles phonétiques.

**Mots-Clés:** Méthode directe; Réforme Francisco Campos; Livre didactique.

Os métodos e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, não permanecem imutáveis e alheios às transformações sociais e da ciência. Assim, a história do ensino de inglês compreende uma gama de métodos e abordagens que o mundo viu surgir, em geral como forma de compensar as falhas da forma de ensino anterior, e decair ou adaptar os seus preceitos. Historicamente, como apontam Howatt e Widdowson (2009), o método da gramática e tradução, também conhecido como método clássico, por ter servido para o ensino de línguas como o latim e o grego, foi o de eleição por muito tempo, mesmo que essa nomenclatura só venha a ser definida no final do século XVIII. É interessante apontar que o desenvolvimento de um método não inviabiliza o outro e a forma de trabalho baseada no estudo das regras da gramática e da tradução ainda pode ser encontrada nos dias de hoje atendendo a demandas específicas de leitura.

Com um nome autoexplicativo, assim como outros métodos mais recentes de ensino de línguas estrangeiras, a saber método áudio-lingual e abordagem comunicativa, por exemplo, o método da gramática e tradução, em inglês *grammar-translation*, primava pelo desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à tradução e à gramática. Para Larsen-Freeman (2011), o método da gramática e tradução era utilizado para possibilitar aos alunos a leitura e consequente tradução de textos da literatura clássica, uma vez que a linguagem literária era considerada mais importante do que a oral. De acordo com essa autora, acreditava-se que esse tipo de ensino era capaz de possibilitar o crescimento intelectual dos discentes e, para que esse objetivo fosse alcançado, os alunos precisariam aprender as regras gramaticais, que aconteciam de forma dedutiva, bem como memorizar palavras relacionadas ao texto. As habilidades orais recebiam muito menos atenção por parte do professor, e a pronúncia, pouquíssima ou nenhuma. Para Larsen-Freeman (2011), o objetivo principal do aprendizado de línguas desse método é a preparação dos alunos para a leitura na língua alvo, o que justifica a importância do estudo de regras gramaticais e do léxico.

Celce-Murcia (2001) listou, em sua obra, alguns conceitos acerca do método da gramática e tradução. Destes, destacam-se os seguintes: as instruções eram

dadas na língua materna, havia pouco uso da língua estrangeira para a comunicação, o foco estava nos exercícios gramaticais e textos difíceis eram lidos desde o início. Além disso, a construção de listas de palavras provenientes do texto, mas elencadas de maneira descontextualizada, junto às suas versões na língua materna do aluno fazem parte das práticas definidas por esse método.

No final do século XIX, por volta da década de 1880, o método da gramática e tradução foi questionado, em virtude dos estudos da nova ciência denominada fonética, que tiveram o seu *boom* com a formação da Associação Fonética Internacional, e dos importantes trabalhos publicados em formato de panfletos por teóricos como Wilhelm Viëtor, Paul Passy, Otto Jespersen e Henry Sweet. Esse cenário criou terreno fértil para um acontecimento único na história do ensino das línguas: o Movimento da Reforma, como apontam Howatt e Widdowson (2009). Com a duração de aproximadamente vinte anos, esse importante movimento aconteceu de forma interdisciplinar, em um momento em que o interesse dos estudiosos da fonética tornou-se igual ao interesse dos professores por essa nova ciência que estava avançando rapidamente. A base da Reforma estava formada por uma tríade, a saber, a primazia da fala, a centralização dos textos conectados, em detrimento do uso de frases isoladas, e a prioridade máxima dada às habilidades orais em sala de aula. Esses elementos são diretamente contrários ao método em voga na época, o da gramática e tradução.

Paralelamente ao movimento da Reforma, nas décadas finais do século XIX, outros esforços para a criação do método direto valem a pena ser citados, como o caso de Gouin, Sauveur e Berlitz. François Gouin, em seu livro *The art of learning and studying foreign languages*, datado de 1880, narra sua própria jornada em busca do domínio do idioma alemão nos moldes do método da gramática e tradução, o que culminou em fracasso. Com o intuito de aprender o idioma da Alemanha, Gouin se mudou para Hamburgo e lá permaneceu por um ano. Embora em território alemão, Gouin não tentou se comunicar com nativos, pois julgava necessário decorar, antes, a gramática da língua e memorizar 248 verbos irregulares, atividade concluída em 10 dias, e cuja

efetividade seria comprovada através da aprovação em um teste a que deveria se submeter em uma universidade da cidade, o que não ocorreu. O esperado sucesso virou fracasso, nas palavras do autor: “Eu não entendi uma única palavra, nem uma única palavra!”<sup>1</sup> (GOUIN *apud* BROWN, 2001, p. 20). Após infrutíferas tentativas que incluíram o estudo de todas as palavras do dicionário alemão e das raízes do alemão, Gouin não conseguiu sequer assistir a uma palestra em uma universidade alemã. Desacreditado da possibilidade de aprender uma língua através dessas técnicas, Gouin retornou à França e descobriu que o seu sobrinho de três anos havia passado por uma importante fase de aquisição de línguas, saindo da posição de falar nada para a de um tagarela em francês. Diante desse fato, Gouin deduziu que o segredo para se aprender um idioma estava nas crianças e, após sua constatação, passou a observar outras crianças, inclusive seu sobrinho, chegando a concluir que “A aprendizagem de línguas é principalmente uma questão de transformar percepções em concepções. As crianças usam a linguagem para representar suas concepções. A linguagem é um meio de pensar, de representar o mundo para si mesmo” (GOUIN *apud* BROWN, 2001, p. 20).<sup>2</sup> Assim nasceu o *Series Method*, cujas bases são muito semelhantes às do método direto, uma vez que os alunos deveriam aprender sem tradução e sem regras ou explicações gramaticais, através de uma série de frases fáceis de serem compreendidas. O caso de fracasso de Gouin foi muito significativo para o fortalecimento do método natural, tendo sido também descrito por Schmidt (1935), em sua obra *O Ensino Científico das Línguas Modernas*.

Segundo Brown (2001), de forma bem semelhante ao método proposto por Gouin, no método direto, o ensino da segunda língua deveria acontecer de forma parecida com a da primeira, através de muitas interações que privilegiassem a produção oral, com ênfase no uso cotidiano do idioma, nada de tradução, primando pelo uso da língua estrangeira desde o primeiro dia. O estudo gramatical, quando necessário, deveria ser feito de forma indutiva, com exercícios de progressão gradativa, e busca pela pronúncia correta.

Além de Gouin, alguns professores estabeleceram escolas de línguas e difundiram a metodologia presente no método direto, a exemplo de Gottlieb Heness, Lam-

bert Sauveur e Maxmilian D. Berlitz, todos imigrantes nos Estados Unidos e responsáveis por proporcionar um ensino de línguas vivas nos parâmetros do método natural, agora conhecido como método direto. Sauveur, por exemplo, de acordo com Sanchez (1997), valorizava a oralidade de tal forma, que chegava a proibir o uso de livros em sala antes de uma exposição prévia e intensa à língua oral, por um período de um mês. Berlitz compartilhava do mesmo pensamento, chegando a afirmar que as explicações gramaticais só deveriam ser dadas aos alunos, depois que estes comprovassem ter um domínio mínimo do idioma.

Embora o método direto tenha surgido no final do século XIX, foi apenas na década de 30 do século seguinte que ele oficialmente aportou em terras brasileiras, fruto da reforma educacional proposta pelo primeiro ministro do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos.

O ano de 1930 no Brasil é um grande marco na história política brasileira, com grandes desdobramentos nas mais diversas áreas, como a educação. De acordo com Fausto (2012), um ano antes, em 1929, explodiu uma crise que colocou o mundo em instabilidade e afetou as oligarquias cafeeiras brasileiras. O presidente da república na época, Washington Luís, paulista, deveria ser sucedido por um mineiro, como era de costume a alternância de poder no maior cargo do país. Entretanto, o então presidente resolveu lançar a candidatura de outro paulista, Júlio Prestes. O descontentamento dos políticos mineiros os levou a se unirem com outro estado que despontava politicamente, o Rio Grande do Sul, e ambos fecharam na candidatura de Getúlio Vargas para presidente, com João Pessoa, sobrinho de Epitácio Pessoa, presidente da Paraíba, como vice. Essa chapa saiu com o nome de Aliança Liberal, que expressava os interesses das classes dominantes regionais, não dos grupos cafeeiros. Mesmo saindo vitorioso nas urnas, em 1º de março de 1930, Júlio Prestes não assumiu a presidência da república, pois o movimento denominado Revolução de 30, o impediu. O candidato derrotado tomou posse no dia 3 de novembro, marcando o fim da Primeira República e iniciando a Era Vargas no país, marcada por medidas centralizadoras, tendo como uma das primeiras a disso-

lução do Congresso Nacional. Getúlio “permanece no poder como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador pelo espaço de quinze anos. Voltaria a Presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato por suicidar-se em 1954” (FAUSTO, 2012, p. 185).

Não só politicamente a década de 30 é um momento importante para o Brasil, como também educacionalmente o país vive uma efervescência de ideias com o movimento dos Pioneiros da Educação, que pode ser entendido como o conjunto de ações e textos divulgados por um grupo de intelectuais preocupados com o desenvolvimento educacional do Brasil e que, motivados pelas produções feitas, impulsionaram uma série de medidas, principalmente em decorrência da ocupação de cargos de ministério, com a consolidação de algumas ideias como educação para todos, ensino técnico, educação moral e cívica e Escola Normal. A partir de 1937, segundo Horta (1994, p. 293), as ações do Estado tiveram objetivos bem claros, a exemplo de “utilizar a educação como instrumento para inculcar na infância e na juventude os princípios do Estado Novo e como uma luta ideológica”.

Entre os documentos publicados nesse período, destaca-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, redigido por um grupo de intelectuais, entre os quais temos Fernando de Azevedo, Anysio Teixeira, Cecília Meireles, Paschoal Lemme e Delgado de Carvalho. De acordo com o teor desse manifesto, a educação integral era direito de qualquer indivíduo, devendo o Estado perceber a educação nos seus mais variados graus e entendê-la como uma função social e pública. O Estado deveria, dessa forma, trabalhar em parceria com a família, na colaboração efetiva entre pais e escola. Diante desse direito, cabia ao Estado organizar uma escola acessível em todos os graus, aos que viviam em condições econômicas inferiores, chegando-se, assim, à ideia de escola comum ou única, que não permita apenas a entrada das minorias que possuem privilégios econômicos. A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são qualidades de destaque nesse modelo educacional e deveriam estar presentes na escola única, ficando a escola secundária ainda destinada à formação da elite.

Todo esse cenário de mudança política e social contribuiu para a Reforma Francisco Campos que, entre outras coisas, definiu o ensino secundário ao estabelecer “definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior” (FAUSTO, 2012, p. 189).

Através do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, Francisco Luís da Silva Campos reestruturou todo o ensino secundário no Brasil, reconhecendo o Colégio Pedro II como instituição oficial do ensino secundário. Através da referida lei, o curso secundário foi dividido em dois cursos seriados, sendo eles o fundamental e o complementar. O curso fundamental foi distribuído em cinco anos, tendo o ensino de inglês ficado restrito a segunda, terceira e quarta séries, enquanto que o francês estava presente nas quatro primeiras, já que essa língua se constituía na única disciplina de língua estrangeira ensinada na primeira série (BRASIL, 1931a).

No colégio Pedro II, segundo Leão (1935), das três línguas vivas oferecidas aos alunos, o inglês tinha a segunda maior carga horária, apresentando 3, 3 e 2 horas de aula semanais nos segundo, terceiro e quarto anos, respectivamente, formando, assim, um curso de mais ou menos 230 horas no total, ficando atrás apenas do francês, cujo ensino se dava desde o primeiro ano, totalizando 250 horas. Essa carga horária, no entanto, de acordo com o autor, estava em total dissonância com a quantidade de horas aula dedicadas ao ensino das línguas vivas em outros países, sendo ínfima, se comparada à Alemanha, por exemplo, onde eram dedicadas entre 2 e 5 horas de aula de inglês semanais, em 6 ou 7 anos. Para o francês, a média variava de 4 a 6 horas aula por semana, durante nove anos. A quantidade muito reduzida de aulas era um enorme desafio para os professores do colégio Pedro II, principalmente tratando-se de um método de ensino que deveria acontecer de forma natural, com a finalidade de desenvolver habilidades antes não trabalhadas.

O curso complementar se constituía como pré-requisito obrigatório para todos aqueles que desejavam se matricular em alguns institutos de ensino superior. Tratava-se de um curso de extensão, de dois anos, em que apenas o inglês e o alemão constavam entre os idiomas

a serem estudados, sendo obrigatórios para os candidatos aos cursos de medicina, farmácia e odontologia.

A reforma proposta por Francisco Campos visava uma estruturação de todo o sistema educacional secundário, pois, além da normatização acerca das disciplinas a serem ensinadas, vários outros pontos foram também detalhados, como, por exemplo, a determinação do tempo pelo qual os professores nomeados, através de concurso público, permaneceriam desempenhando suas funções, já que, através da referida lei, o docente seria nomeado por 10 anos, podendo se tornar candidato à recondução do cargo. Segundo Chagas (1957, p. 89), essa reforma merece grande destaque, por tentar “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fôra mergulhada”.

No dia 30 de junho de 1931, foram lançados os programas de ensino em complemento ao Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que versavam sobre o ensino de português, das demais línguas vivas e do latim. As línguas inglesa e alemã não foram detalhadas nesse programa, havendo a orientação de que todos os preceitos e procedimentos listados para o ensino do francês pudessem também ser aplicados para essas línguas. Ao narrar os pressupostos norteadores do ensino das línguas vivas estrangeiras, percebe-se o discurso que será consolidado no Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, quando Francisco Campos instituiu o método direto como método a ser adotado para o ensino das línguas vivas. Dentro do programa apresentado, Campos defendeu que durante o ensino de uma língua estrangeira, “os factos mais notáveis da civilização de outros povos” (LEÃO, 1935, p. 44) precisam ser destacados, além do que um ensino que só possibilite ao aluno a leitura de textos e a tradução de palavras não é suficiente. Para tanto, é fundamental que o pensamento seja manifestado diretamente na língua estrangeira, sem intermédio da língua materna, no caso o português. Desta forma, “é mister aplicar-se o methodo directo intuitivo, isto é, ensinar a lingua estrangeira na propria lingua estrangeira” (LEÃO, 1935, p. 45).

Apesar de propor o ensino intuitivo, diferentemente do que se empregava até então, algumas práticas difundidas no método da gramática e tradução foram também aqui destacadas, como, por exemplo, o incen-

tivo para que os primeiros exercícios dos alunos fossem através do ditado, com subsequente correção da pronúncia. Merece também destaque a recomendação de que os textos em língua estrangeira fossem decorados, devendo o aluno, no entanto, ser incentivado a fazer pequenas alterações, como mudança de pronomes e flexão de verbos, sendo também interessante que alguns poemas pudessem ser recitados de cor (BRASIL, 1934).

O ensino de línguas vivas foi mais detalhado com as instruções publicadas para o exercício do Decreto n. 20.833, e nas quais o método direto foi explicado. Já no artigo 1º, ficou determinado que o ensino de língua estrangeira deveria se dar na própria língua que se deseja ensinar, desde o primeiro dia de aula, havendo a indicação dos escritores contemporâneos mais recomendáveis, e que, dessa forma, deveriam ser lidos. A língua portuguesa só poderia ser utilizada excepcionalmente, quando houvesse a necessidade de uma explicação indispensável na língua materna (BRASIL, 1931b). É destacado que a gramática, considerada como importante, mas não como veículo inicial do ensino, deve ser ensinada sempre de forma intuitiva, pela observação e dedução de regras, nunca devendo ser apresentada diretamente pelo professor, através de longas explicações gramaticais, como verificado até então. Ao discorrer sobre os exames finais, no entanto, é advertido que o aluno deverá ser capaz de ler e traduzir um trecho, além de responder perguntas diretamente relacionadas à gramática do idioma estudado, o que não condiz com as práticas postuladas pelo método direto.

Diante da exposição dos preceitos do método direto e da legislação que o instaurou, é objetivo deste trabalho analisar um livro didático de inglês do ensino secundário brasileiro da década de 1930 e compará-lo com as características do método direto. Os livros didáticos são importantes ferramentas ao auxílio do professor e que por serem produzidos dentro de contextos sociais, políticos e históricos particulares, nos permite perceber, por exemplo, até que ponto as diretrizes do método vigente foram seguidas e o que não foi aceito pelos autores e professores. Permite ainda perceber o quanto da legislação foi cumprida e que artifícios foram utilizados para implementar um método tão distinto como o direto em contraposição ao da gramática e tradução, pelo menos no que

diz respeito à escrita do material. Além disso, Choppin (2004) aponta que as pesquisas com livro didático estiveram por muito tempo focadas apenas na forma, no livro enquanto objeto, deixando de lado as intrincadas relações sociais e políticas por trás da construção dos mesmos. O livro em questão chama-se “*An English Method*”, de 1939, escrito pelo padre Julio Albino Ferreira e adquirido em um sebo online. Além de já conter na capa a informação de ter sido escrito segundo os programas do Pedro II e adotado nos principais Colégios e Ginásios do Brasil, outro indício forte da sua utilização no Brasil é o fato de haver um exemplar deste livro no NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, instituição de referência para o ensino básico no Brasil nos séculos XIX e XX. A descoberta desse material, bem como sua análise, foram fruto da minha dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, cuja defesa aconteceu no ano de 2015.

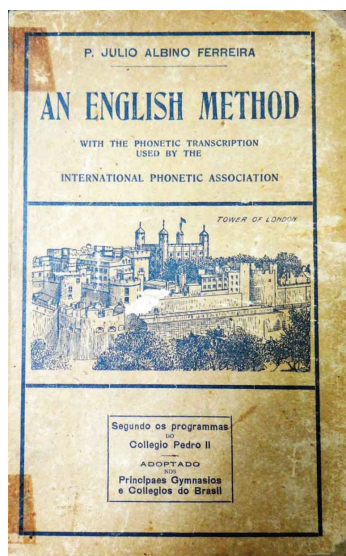


Figura 1: Capa do livro *An English Method*.

Fonte: Ferreira, 1939.

O exemplar analisado é o primeiro volume, publicado pela editora Costa Cabral, de autoria de Júlio Albino Ferreira, padre português que morou muitos anos na Inglaterra e foi professor de inglês da cidade do Porto. O exemplar foi encontrado na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro data de 1939 e está em sua 12ª edição. Trata-se de uma obra de 406 páginas, um livro relativamente extenso. Destaca-se por apresentar uma

gravura logo na capa, na qual se pode ver um desenho da Torre de Londres, elemento não comum aos livros de inglês da época. Esse material não tem indicação clara de para que série(s) foi desenvolvido, mas, logo na contracapa, encontra-se a descrição do Programa de Ensino de 1929, para os segundo e terceiro anos.

Uma importante característica desse livro é o alto grau de relevância dado às transcrições fonéticas usadas pela Associação Fonética Internacional, cuja informação do uso está em destaque na própria capa. Logo no prefácio (Figura 10), o autor explicita sua convicção de que o trabalho com a fonética tem se tornado fundamental para o ensino de inglês, ao afirmar que:

de cada vez mais me convenço da excellencia das transcripções phoneticas, aqui repito o que disse em edições anteriores:

“O ensino da lingua ingleza encontrou nas transcripções fonéticas da Associação Phonetica Internacional em auxiliar de máxima importancia; pois que, aprendido o alfabeto dessa Associação, o alumno fica habilitado a estudar as lições por si mesmo, sem que o Professor necessite de gastar um tempo precioso com o ensino da leitura (FERREIRA, 1939, p.1)”.

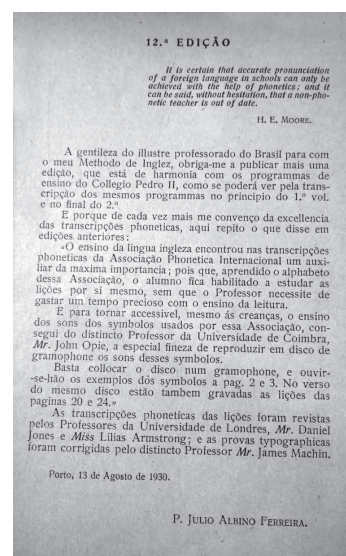


Figura 2: Prefácio da obra *An English Method*.

Fonte: Ferreira, 1939.

Todos os símbolos fonéticos são apresentados, juntamente com palavras que possuem aquele som

nas partes iniciais do livro, antecedendo as lições. Há também explicações teóricas que envolvem duração do som e posição e movimentação dos órgãos articuladores para cada símbolo apresentado no livro. Certo da necessidade em se trabalhar com um método que priorize os símbolos e as transcrições fonéticas, Ferreira (1939) dedica uma página inteira (Figura 11) a instruir os professores a como ensinar fazendo uso desses elementos, em que diz, entre outras coisas, que “no ensino dos sons fonéticos o Professor deve ser o mais exigente possível, pois que um som mal pronunciado, a princípio, só difficilmente se corrige (FERREIRA, 1939, p. 4)”. Não obstante, o autor descreve o seu próprio método de ensino que envolve a leitura e a obrigação dos alunos de repetirem as vogais, divididas em 3 dias e as consoantes em 2. Em cinco dias de trabalho de repetição, ditando e fazendo cada aluno repetir individualmente, depois fazendo com que todos eles repitam ao mesmo tempo, ao perceber que os alunos já estão pronunciando bem. Findado o quinto dia, “nunca mais lhes ensino a pronúncia das lições, pois que já estão habilitados a estudar-a por si mesmos (FERREIRA, 1939, p. 4)”. Caso o aluno tenha adquirido o disco, bastava que ele mesmo usasse o gramofone, não necessitando do professor, essa junção de livro e áudio, o que promove, então, o aumento da autonomia do aluno.

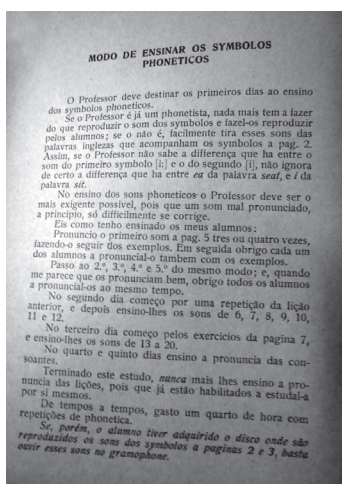


Figura 3: Instruções para os professores de como ensinar os símbolos fonéticos do livro *An English Method*.

Fonte: Ferreira, 1939.

Os conteúdos do livro são agrupados quanto aos temas de vocabulário, como *weather* (clima), *the family*

(a família) e *meals* (refeições), juntamente com tópicos gramaticais, tais como *articles* (artigos) e *personal pronouns* (pronomes pessoais). A questão da pronúncia está presente durante todas as lições, mas diferente do que é ditado pelo método direto, as traduções dos novos vocábulos vêm junto às palavras em inglês e as explicações vêm em português. Há diálogos e exercícios de conversação que, no entanto, não são acompanhados de tradução. As lições começam com o uso de textos, nos mais variados gêneros, como contos, provérbios ou diálogos e são sucedidos pelo trabalho gramatical. A consolidação da gramática se dá tanto através da oralidade, com questionamentos, quanto de forma escrita, ao fazer com que os alunos escrevam frases em determinado tempo verbal, por exemplo. O livro apresenta, ainda, dicas para o convívio social, como na lição sobre cartas, em que o autor adiciona a seguinte assertiva: “Nunca escreva o que você não tem coragem de assinar”<sup>3</sup> (FERREIRA, 1939, p. 181), remetendo-nos aos valores passados pelos diálogos familiares das gramáticas setecentistas e oitocentistas.

A importância dada aos símbolos fonéticos e à transcrição está presente em toda obra. O trabalho com a fonética era estimulado na Reforma Francisco Campos, em 1931. No entanto, o que faz desse livro um grande achado é o fato de que ele, escrito em Portugal, em 1930, e publicado no Brasil, em 1939, segue as orientações presentes nos Programas de Ensino de Inglês no Colégio Pedro II, que datam de 29 de dezembro de 1929, quase dois anos antes da instauração do método direto no Brasil. O que nos leva a crer que as mudanças implementadas em 1931 não eram absolutamente uma novidade e a urgência por um método de ensino mais intuitivo e que primasse pela oralidade vinha tomando terreno da educação brasileira anteriormente a essa data, fato esse que pode ser comprovado com a defesa de um método mais prático, em detrimento de uma preocupação excessiva com a gramática, na fala do reitor do Colégio Pedro II, Antônio Henrique Leal, no ano de 1883, ao ressaltar que:

Convém que o ensino das línguas seja mais prático e de modo que os alunos raciocinem, escrevam, falem nesses idiomas estrangeiros



durante todo o tempo da aula. Já está julgado e reprovado por todos os humanos, e não é mais de nosso tempo o método preconizado e seguido pelos jesuítas de ensinar línguas mecanicamente, abusando da mnemônica, recheando a memória de definições, de vocábulos, de regras e sutilezas gramaticais: exigem-se agora do aluno provas de haver compreendido o texto e as explicações do professor, o exercício enfim da memória e do raciocínio consorciados, com proveito do espírito e da inteligência (LEAL *apud* HAIDAR, 1883, p. 143).

Ou seja, desde, pelo menos, 1883, já havia uma tentativa de consolidar práticas mais intuitivas e com uma maior ênfase na comunicação, justificando, assim, a assertiva de que havia pessoas, também no Brasil, preocupadas com a forma como as línguas estrangeiras vinham sendo ensinadas, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de atividades mais significativas para o aprendizado.

Tanto a legislação quanto os Programas de Ensino publicados no século XX tentavam buscar essa praticidade no estudo de uma língua, conforme defendido desde o século anterior, no Brasil. O Programa de Ensino de inglês para o segundo ano, presente na contracapa do livro, afirma que o processo deve ser feito de forma prática, através da construção de frases simples, de forma a familiarizar o aluno com a pronúncia inglesa, o que nos mostra uma clara preocupação com a pronúncia, não fazendo desse trabalho, uma exclusividade do Decreto n. 20.833, que instaurou o método direto apenas em dezembro de 1931. Uma maior importância conferida ao trabalho da oralidade pode ainda ser percebida no mesmo Programa de Ensino da série seguinte, o terceiro ano, que diz que:

O ensino será prático, obrigados os alunos a fazer exercícios de composição e conversação, assim como de tradução e versão. Sobre cada ponto do programma serão dadas phrases de conversação, que serão traduzidas e vertidas, para demonstração das regras de grammatica. O alumno será obrigado a fazer mensalmente

pelo menos um exercício de composição em inglez sobre thema dado pelo professor. Durante o segundo periodo do anno lectivo, será reservada mensalmente uma aula para conversação, não sendo permitido o uso de lingua vernacula (FERREIRA, 1939, contracapa-sem p.)

O referido Programa de Ensino chega até a dedicar momentos de conversação em que o português não é permitido. O não uso da língua vernacular é uma das bases do método direto e pode-se perceber que, mesmo antes da sua institucionalização, algumas práticas já eram indicadas pela legislação. Muito embora seja bastante improvável que essas ações de fato tenham sido colocadas em prática, frente à carência absoluta de profissionais capacitados para tais atividades, como afirma Chagas (1957), constata-se que essa era uma tendência natural no que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras, e que foi estruturada dois anos mais tarde. No entanto, a legislação de 1929 ainda não fazia referência ao uso do Alfabeto Fonético Internacional, que havia sido consolidado no final do século anterior, mas, diante da importância dada pelo autor desse livro, um padre português, que escreveu essa obra em Portugal, pode-se inferir que essas ideias de valorização da pronúncia, disseminadas com os avanços da nova ciência fonética, já estavam presentes em Portugal. O livro não segue todos os preceitos do método direto, mas, ao colocar a oralidade/pronúncia no papel de maior destaque do ensino de inglês como língua estrangeira, torna explícito um rompimento com o método da gramática e tradução e um passo em direção ao método direto. Essa obra é um exemplo de que, às vezes, o livro didático está além dos pressupostos teóricos da época de sua publicação (PAIVA, 2009).

## NOTAS

- 1 *I could not understand a single word, not a single word!* (Texto original, tradução minha).
- 2 *language learning is primarily a matter of transforming perceptions into conceptions. Children use language to represent their conceptions. Language is a means of thinking, of representing the world to oneself.* (Texto original, tradução minha).
- 3 *Never write what you dare not sign.* (Texto original, tradução minha).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20626, 1931a. In: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm)>

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, p. 4240-4241, 1931b. In: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Programas do ensino secundário baixados com a portaria de 30 de junho de 1931**. Imprensa nacional, 1934.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles** – an interactive approach to language pedagogy. 2ª ed. New York: Pearson, 2001.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1957.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FERREIRA, Júlio Albino. **An English Method**. 12ª ed. Porto: Costa Cabral, 1939.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil**. São Paulo: USP, 2008.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

HOWATT, Anthony Philip Reid; WIDDOWSON, H. G. **A history of English language teaching**. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2011.

LEÃO, A. Carneiro. **O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático. In: CRISTOVÃO, V. L., DIAS, R. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SANCHEZ, Aquilino. **Los métodos em la enseñanza de idiomas: evolución y análisis didácticas**. Madrid: Sgel, 1997.

SCHMIDT, Maria Junqueira. **O Ensino Científico das Línguas Modernas**. Briguiet & Cia, 1935.

## O AUTOR

Rodrigo Belfort Gomes é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Letras pela UFS e professor de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS. [rodrigobelfort.ufs@gmail.com](mailto:rodrigobelfort.ufs@gmail.com)